Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270688
Centre d'intérêt: 270

Bonnier-Tremblay, Francine, 1946-.

DEDAPAM, rapport numéro 2, 1973-1974 / Francine Bonnier-Tremblay. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de psychologie, d.l. 1975.
25!, [1] p. ; 22 cm + résumé (16 p.).

Titre de la couv. Résumé publ. en 1976. Bibliogr.: rapport, p. 247-[252] ; résumé, p. 16.

Cote Dewey: 155.4'567/B718d Cote LC: BF/723/.E9

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Education spéciale *Objectifs d'éducation *Développement intellectuel *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération) *DEDAPAM (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Maternelle quatre ans

Dans le cadre de l'Opération Renouveau lancée par la CECM en 1970, qui visait à donner aux enfants de milieux socio-économiquement faibles la même chance de profiter du système d'éducation qu'aux enfants d'autres milieux, le projet de recherche DEDAPAM (Développement d'enfants défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle) a pour objectif: 1. d'étudier les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québécois de milieux défavorisés; 2. d'évaluer l'apport de la maternelle quatre ans. Le rapport présente la seconde étape (1971-1972), analysée en 1972-1973, d'une recherche longitudinale échelonnée sur quatre ans (1971-1975).

Pour la comparaison inter-milieux et l'évaluation de la maternelle quatre ans, les même groupes que pour l'étude de 1971-1972, maintenant âgés de cinq ans, ont été retenus. Pour l'étude de la maternelle cinq ans plein temps, on a choisi deux groupes d'enfants résidant dans un quartier populaire et ayant fréquenté une maternelle quatre ans en 1971-1972, soit trente enfants qui fréquentaient une classe de cinq ans plein temps en 1972-1973 et trente enfants inscrits dans une maternelle régulière. Les instruments utilisés sont le Griffiths mental development scales, le Weschler intelligence scale for children (WISC), le test de fonctionnement intellectuel de la CECM (F.I.) et la batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la première année, de Marcel Lavallée (BFPG). Il y a eu une seule évaluation générale des enfants, tenue à la fin de la maternelle cinq ans (mai-juin 1973).

On relève les conclusions suivantes: 1. les enfants de milieux populaires ne présentent ni carence, ni déficience, ni différence particulière dans le domaine du développement intellectuel; 2. ces enfants connaissent moins de lettres et de chiffres à la fin de la maternelle que les enfants de milieux moyens et leur vocabulaire est

différent; 3. les plus jeunes de la classe en milieux populaires donnent un aussi bon rendement au test de fonctionnement intellectuel de la CECM que les élèves de même âge en milieux moyens, mais les plus vieux de la classe obtiennent des cotes nettement plus faibles; 4. les mêmes progrès sont réalisés de l'âge de quatre ans à l'âge de six ans, que les enfants aient fréquenté ou non la maternelle quatre ans; 5. les enfants âgés et moyennement âgés orientés vers du plein temps donnent un moins bon rendement au test F.I. que ceux du même âge qui sont dirigés en maternelle régulière, ce qui n'est pas le cas des plus jeunes.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270687, 8270689
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270688 A

PROJET DE RECHERCHE

dedapam

RAPPORT NUMÉRO 2: 1973-1974

Francine Bonnier-Tremblay, Ph.D.

Bureau de psychologie
Division des services spéciaux
Service des études
Commission des écoles catholiques de Montréal

E D U Q 8270888 A

D éveloppement
d' E nfants de milieux
D éfavorisés
d' Â ge
P réscolaire
et Â pport de
la M aternelle

Dépôt légal - 4e trimestre 1975
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 5

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE 9

Objectifs 11

- Poursuite des objectifs de la première étape 11
- Addition de nouveaux objectifs 15

Méthodologie 17

- Sujets 17
- Évaluation des enfants 27

RÉSULTATS 41

Introduction 43

- Analyses effectuées 43
- Déroulement suivi pour chacune des analyses 45
- Mode de présentation adopté pour les deux sections 48

Section I: Comparaisons des milieux
Apport de la maternelle 4 ans 49

- Comparaisons au Griffiths 49
- Comparaisons au WISC 63
- Comparaisons au test de fonctionnement intellectuel 75
- Comparaisons à la BFP6 91

Section I (Suite)

- Discussion 109

  . Les enfants de milieux populaires présentent-ils certaines particularités, carences ou différences culturelles? 111

  . Quel est l'apport de la maternelle 4 ans? 123

  . La maternelle est-elle la meilleur fome d'intervention préscolaire? 131

Section II: Évaluation de l'apport de la maternelle 5 ans plein temps 147

- Comparaisons au Griffiths 149
- Comparaisons au WISC 169
- Comparaisons au test de fonctionnement intellectuel 179
- Comparaisons à la BFP6 201
- Discussion 215

  . Les enfants de la maternelle plein temps présentent-ils certaines caractéristiques spécifiques? 217

  . Quel effet la maternelle 5 ans plein temps produit-elle sur les enfants de milieux populaires? 229

  . Comment aider les enfants qui dès leur entrée à l'école maternelle présentent certaines difficultés? 237

APPENDICE 241

RÉFÉRENCES 245

AVANT-PROPOS

"Je ne suis pas une réponse,
mais une question en réponse
à ta question"

Paul Claudel

Ce rapport est le deuxième d'une série de trois sur les résultats du projet de recherche DEDAPAM. Cette recherche qui est financée par le Ministère de l'Éducation de la province de Québec s'inscrit dans le cadre de l'OPÉRATION RENOUVEAU, vaste projet de la C.É.C.M., destiné à améliorer la situation scolaire en milieux populaires.[1]

En novembre 1970, nous avons reçu le mandat d'élaborer un projet de recherche pour évaluer l'apport des maternelles 4 ans. L'objectif principal de ce type d'aide était de prévenir les échecs scolaires à l'élémentaire. Aussi, en juin 1971, nous avons présenté un projet de recherche échelonné sur 4 ans:

1. 1971-72: Evaluation d'enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans: comparaison avec des enfants qui n'y vont pas.
2. 1972-73: Follow up des enfants en maternelle 5 ans.
3. 1973-74: Follow up des enfants en première année.
4. 1974-75: Analyses finales et synthèses.

Si le mandat de DEDAPAM était d'abord d'évaluer l'effet des maternelles, il était difficile de réaliser cet objectif sans entreprendre parallèlement une étude comparative du développement de l'enfant de milieux populaires et de l'enfant de milieux moyens. Le but de la maternelle étant de compenser les déficiences éventuelles des enfants de milieux populaires, il importait avant tout d'identifier la nature de ces déficiences. DEDAPAM s'est donc donné un double objectif: étudier les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québecois de milieux populaires et évaluer l'apport de programmes spéciaux de maternelle dans ces milieux.

1 Tout au long du texte, l'expression "milieux défavorisés", utilisée dans nos premiers documents, a été remplacée par "milieux populaires" parce que, comme on le constate de plus en plus, au Québec, aux Etats-Unis et en Europe, les milieux visés sont loin d'être défavorisés sur bien des plans.

La première étape de DEDAPAM, celle concernant plus directement la maternelle 4 ans, a déjà fait l'objet d'un premier rapport assez détaillé, publié en mars 1973 et intitulé: DEDAPAM, rapport de cheminement 1971-72. Le présent document rapporte en détail la méthodologie suivie durant la seconde étape de la recherche et les résultats obtenus durant ce "follow up" des enfants en maternelle 5 ans. Comme dans le premier rapport, il s'agit d'une étude comparative du développement du petit Montréalais de milieux populaires et du petit Montréalais de milieux moyens mais cette fois, la comparaison porte sur plus d'aspects et s'étend de l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 6½ ans; de plus, l'évaluation du programme de "maternelle 4 ans" en milieux populaires est complétée par une évaluation du programme de "maternelle 5 ans plein temps". On y trouve également des réflexions du chercheur sur les résultats obtenus, comme par exemple, ce que l'auteur pense de l'implication de ses résultats en ce qui concerne l'effet des classes de maternelle ou encore le type d'attitudes développées dans notre système social et scolaire envers les enfants des milieux populaires. Les idées du chercheur sont exprimées en son nom propre et n'engagent en rien le Bureau de psychologie, la Division des services spéciaux ou encore la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Pour réaliser cette recherche, nous avons fréquemment fait appel aux écoles.[1] Nous tenons tout spécialement à remercier tous les membres du personnel de ces écoles qui ont si gentiment offert leur collaboration; sans eux, le projet n'aurait pu suivre son cours. Nous remercions également M. Louis Laurencelle, M.A., pour ses judicieux conseils lors de nos nombreuses analyses de résultats.

Francine Bonnier-Tremblay
novembre 1975

[1] *Une liste de ces écoles est donnée en appendice.*

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

OBJECTIFS

POURSUITE DES OBJECTIFS DE LA PREMIÈRE ÉTAPE

ÉTUDE DES CARACTÉRISTIQUES DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DES ENFANTS DE MILIEUX POPULAIRES: La conclusion qui se dégage du rapport de mars 1973 est la suivante: l'ensemble des enfants de milieux populaires de Montréal ne présente pas de carences ou de déficiences particulières sur le plan intellectuel du moins jusqu'à l'âge de 5½ ans. La possibilité demeure que des différences apparaissent avec l'âge; et il reste nécessaire de continuer d'explorer cette dimension. Un des premiers objectifs de la seconde étape sera donc de vérifier si des différences sont apparues entre l'âge de 5½ ans et 6½ ans sur le plan intellectuel.

ÉVALUATION DE L'APPORT DE LA "MATERNELLE 4 ANS": Les résultats de la première étape de la recherche indiquent que les progrès réalisés sur le plan intellectuel d'octobre 1971 à mai 1972 sont très nets, mais ils sont les mêmes que les enfants fréquentent ou non la maternelle. Une des questions soulevées à la suite de cette constatation est la suivante:

> *La maternelle aurait-elle profité aux enfants sur d'autres plans que ceux évalués par les échelles de Griffiths? Peut-être, par exemple, les a-t-elle rendus plus aptes à utiliser leur potentiel dans un contexte scolaire et à donner un rendement correspondant à leurs*

capacités réelles. (DEDAPAM, résumé du rapport 1971-72, p. 8).

Pour répondre à cette question on peut vérifier si les enfants ayant bénéficié de cette mesure donnent effectivement de meilleurs résultats au test de fonctionnement intellectuel passé par les professeurs de la C.é.c.M. au début de la maternelle 5 ans. En d'autres termes, si les capacités intellectuelles des enfants sont normales, les résultats au test de la C.é.c.M. le sont-ils eux aussi? Un décalage est-il observé entre le rendement des enfants ayant fréquenté la maternelle 4 ans et celui des enfants des mêmes milieux n'ayant pas bénéficié d'une telle maternelle? Un second objectif dans cette seconde étape de DEDAPAM sera donc de vérifier si des différences existent dans les résultats obtenus au test de fonctionnement intellectuel appliqué en maternelle 5 ans.

On peut envisager d'autres façons d'étudier l'apport de la maternelle 4 ans par exemple: évaluer d'autres enfants de 4 ans avant et après la maternelle sur d'autres aspects que le développement intellectuel. Un tel projet n'est pas envisagé durant la seconde étape de DEDAPAM puisqu'il était prévu qu'elle se réaliserait au niveau des 5 ans. Mentionnons toutefois qu'en 1974-1975, une extension de DEDAPAM est entreprise dans la région de Québec. A l'intérieur de ce projet, deux modes d'interventions

préscolaires pour enfants de 4 ans seront comparés, la *maternelle-classe* et la *maternelle-maison*, et quatre aspects seront inclus dans la comparaison avant-après la maternelle:

- Influence des milieux socio-économiques et de deux modes de compensation préscolaire sur le développement cognitif d'enfants de 4 ans (Louise-Hélène Lamy-Morais, décembre 1974).
- Influence de différents types de maternelles sur l'interaction mère-enfant: stratégie d'enseignement et modes de communication de la mère (Francine Cyr-Bourbeau, mai 1975)
- Influence de deux formes d'intervention compensatoire préscolaire sur le développement du motif de réussite chez l'enfant de 4 ans (Claudette Larouche, mai 1975).
- Enquête auprès des mères d'enfants de 4 à 5 ans sur quelques questions concernant l'éducation à la maison et à l'école (Bonnier-Tremblay, Francine, novembre 1974).

Mentionnons également qu'à la C.é.c.M., le Projet Langage, entrepris en 1973 par Régine Pierre-Joly, étudie le développement psycholinguistique des enfants du préscolaire, dans le but d'élaborer un programme de stimulation du langage en milieux défavorisés (voir "Etude Longitudinale, Pierre-Joly, 1974). La recherche porte sur les résultats de tests d'intelligence non verbale (Leiter), de compréhension et d'expression verbale (PLS:

Preschool Langage Scale); elle étudie également le vocabulaire, la syntaxe et la phonologie. Une partie des résultats apparaît dans "Etude statistique des résultats au Leiter, PLSC et PLSE" (Dufresne-Bourque, Aude et Bourque, M. 1975) et dans "Etude syntaxique" (Lazure, R. 1975). Des rapports complets paraîtront plus tard.

ADDITION DE NOUVEAUX OBJECTIFS

ÉVALUATION DE L'APPORT DE LA MATERNELLE 5 ANS PLEIN TEMPS EN MILIEUX POPULAIRES: Depuis septembre 1971, la C.é.c.M. a créé un programme spécial de maternelle toute la journée pour enfants de 5 ans. En 1971-72, 7 classes sont ouvertes et 105 enfants bénéficient de cette mesure; en 1972-73, 5 nouvelles classes s'ajoutent et 180 enfants environ fréquentent ces classes. Ce programme d'aide préscolaire est une mesure sélective destinée aux enfants qui sont choisis par les jardinières et qui, après avoir fait une année de maternelle 4 ans, paraissent avoir encore besoin d'une attention spéciale; ou qui, sans avoir fait de maternelle 4 ans, semblent avoir besoin d'un programme intensif.

Parmi les enfants du groupe maternelle 4 ans de DEDAPAM, certains ont été dirigés vers la maternelle 5 ans plein temps, d'autres non. Il devenait intéressant de suivre parallèlement ces deux groupes d'enfants et d'évaluer le progrès fait par le groupe fréquentant une maternelle 5 ans plein temps. Un nouvel objectif s'est donc ajouté: l'évaluation de l'apport de la maternelle 5 ans plein temps en milieux populaires et l'étude des caractéristiques du développement des enfants bénéficiant de cette mesure.

COMPARAISON DU RENDEMENT DANS UNE SITUATION INDIVIDUELLE ET DANS UNE SITUATION COLLECTIVE: Les résultats de la première étape ont fait ressortir l'absence de différence sur le plan intellectuel entre les enfants de milieux populaires et ceux de milieux moyens lorsqu'on travaille individuellement avec eux. Il devient alors intéressant de vérifier à quel point ces enfants qui s'avèrent d'intelligence normale peuvent utiliser leur potentiel lorsqu'ils sont placés dans une situation de groupe similaire à la situation scolaire habituelle. Il se peut que l'enfant de milieux populaires soit capable de bien fonctionner seulement lorsqu'un adulte est à côté de lui pour structurer ce qu'il fait, et qu'il ne soit plus capable de réagir aussi efficacement lorsque les directives sont collectives et ne s'adressent plus à lui directement. Au contraire, l'enfant moyen fonctionnerait tout aussi bien lorsque les directives sont plus générales et impersonnelles. Pour explorer cette dimension, un autre nouvel objectif a été ajouté: l'étude comparative du rendement à une épreuve collective et à une épreuve individuelle.

MÉTHODOLOGIE

SUJETS

CRITÈRES DE SÉLECTION: DEDAPAM étant une recherche longitudinale, les sujets sont essentiellement les mêmes d'une évaluation à l'autre. Tous les enfants évalués à 4 ans ont été réévalués à 5 ans et, en prévision de certaines pertes, des sujets supplémentaires ont été ajoutés en octobre 1972. Les critères utilisés pour composer les groupes restent les mêmes.

1. LE MOIS DE NAISSANCE: Tous les enfants de la recherche sont nés entre le 1er octobre 1966 et le 30 septembre 1967. Le nombre d'enfants choisis par mois d'âge est contrôlé chaque fois pour que la moyenne d'âge soit comparable d'un groupe à l'autre.

2. LE RANG ET LE NOMBRE D'ENFANTS DANS LA FAMILLE: La place qu'occupe un enfant dans sa famille s'est révélée un facteur important lors de l'analyse des résultats de la première étape (*rapport de cheminement 1971-1972, p. 69 à 75*). A la seconde étape, cette variable est donc encore soigneusement contrôlée en tenant compte des nouvelles naissances survenues dans les familles.

3. LA COTE DE LA PAROISSE HABITÉE PAR L'ENFANT: La distinction entre paroisses moyennes et défavorisées se fonde sur des données trouvées dans un document publié par la C.é.c.M. intitulé: *Handicaps sociopédagogiques de la clientèle de la C.é.c.M. (Forest, octobre 1972).* Ce travail classifie les écoles élémentaires de la C.é.c.M., de la plus faible à la plus forte, pour un ensemble de 8 critères (rendement faible en français, rendement faible en mathématiques, déficience physique, absentéisme chronique, déficience intellectuelle, arriération pédagogique, faible scolarité des parents, foyers désunis, mobilité géographique). Une paroisse est dite défavorisée si elle se retrouve parmi une des 27 (23%) plus faibles de la C.é.c.M. Par conséquent, dans notre recherche, un enfant est dit de milieux populaires lorsqu'il habite une de ces paroisses.

GROUPES INITIAUX DU PROJET DEDAPAM: Les trois groupes de la première étape ont été repris pour permettre l'analyse longitudinale du développement intellectuel des enfants de milieux populaires et moyens et la poursuite de l'étude de l'apport de la maternelle.

1. GROUPE EXPÉRIMENTAL - MATERNELLE 4 ANS: Ce groupe se compose d'une cinquantaine d'enfants qui, en 1971-72, ont

fréquenté une maternelle 4 ans à la C.é.c.M. En 1972-1973, ces enfants peuvent se retrouver, soit dans une maternelle 5 ans régulière de la C.é.c.M., soit dans une maternelle plein temps de la C.é.c.M. ou encore dans une maternelle régulière aux environs de Montréal. Le pourcentage d'enfants trouvé dans chacun des types de classes, pour l'ensemble des enfants ayant fait du 4 ans, a été respecté dans la composition du groupe expérimental - maternelle 4 ans. Quant au rang et au nombre d'enfants dans la famille, la composition du groupe respecte également les proportions trouvées en milieux populaires (voir tableau 1).

2. GROUPE-CONTRÔLE EN MILIEUX POPULAIRES: Ce groupe se compose d'une cinquantaine d'enfants de milieux populaires n'ayant pas fréquenté une maternelle 4 ans en 1971-72. En 1972-73, ces enfants peuvent fréquenter une maternelle 5 ans régulière à la C.é.c.M. ou ailleurs ou encore ils peuvent ne pas fréquenter de maternelle du tout. Ce groupe est constitué de façon à être le plus semblable possible au groupe expérimental-maternelle 4 ans quant aux trois critères de sélection: le mois de naissance, le rang et le nombre d'enfants dans la famille, la cote de la paroisse habitée par l'enfant.

Tableau 1

Répartition des enfants de milieux populaires et de milieux moyens selon leur place dans la famille

	Milieux populaires[1] %	Milieux moyens[2] %
Uniques	10.25	15.32
Benjamins de 2-3 enf.	23.50	28.32
Benjamins de 4-5 enf.	12.72	10.76
Benjamins de 6 + enf.	12.89	4.36
Ainés	14.66	23.86
Milieux de 3 enf.	6.89	6.98
Milieux de 4-5 enf.	9.79	7.76
Milieux de 6 + enf.	9.89	2.72

[1] Pour les milieux populaires les pourcentages sont basés sur 566 enfants, ce qui correspond environ à 31% de la population née d'octobre 1966 à septembre 1967 et résidant en 1972-73 dans un quartier populaire du territoire de la C.é.c.M.

[2] Pour les milieux moyens les pourcentages sont basés sur 1031 enfants, ce qui correspond à 17% de la population née d'octobre 1966 à septembre 1967 résidant en 1972-73 dans un quartier moyen du territoire de la C.é.c.M. Ces pourcentages diffèrent quelque peu de ceux présentés dans le premier rapport ceux-ci n'étant basés que sur 120 enfants.

3. GROUPE-CONTRÔLE EN MILIEUX MOYENS: Ce groupe se compose d'une cinquantaine d'enfants habitant une paroisse moyenne de la C.é.c.M. Ces enfants n'ont pas fréquenté de maternelle 4 ans en 1971-72. En 1972-73, ils peuvent, soit fréquenter une maternelle 5 ans régulière à la C.é.c.M. ou ailleurs, soit ne pas aller à la maternelle du tout. Ils ont été choisis pour que les âges correspondent à ceux des deux autres groupes. Quant au rang et au nombre d'enfants dans la famille, ce sont cette fois les proportions trouvées pour 1031 enfants de milieux moyens qui ont été respectées (voir tableau 1). Les proportions utilisées ici, c'est-à-dire, à la seconde étape, sont légèrement différentes de celles de la première étape qui n'étaient basées que sur 120 enfants seulement. Avec l'arrivée des enfants en maternelle 5 ans en 1972-73, il a été facile de faire une enquête plus étendue qu'en 1971-72 en faisant remplir des fiches par les parents des enfants de maternelle dans une trentaine d'écoles de la C.é.c.M.; 1031 fiches nous ont été retournées et nous ont permis d'établir des pourcentages plus précis.

NOUVEAUX GROUPES AJOUTÉS A LA SECONDE ÉTAPE: Deux nouveaux groupes ont été ajoutés à la seconde étape du projet DEDAPAM pour permettre à la fois l'étude des caractéristiques du développement intellectuel des enfants dirigés en maternelle 5 ans plein temps et l'évaluation de l'apport de ce programme de maternelle d'une journée.

1. GROUPE EXPÉRIMENTAL: MATERNELLE 4 ANS - MATERNELLE 5 ANS PLEIN TEMPS: Vingt-trois des enfants du groupe expérimental-maternelle 4 ans se sont retrouvés en maternelle 5 ans plein temps en 1972-73. Pour avoir un groupe plus nombreux, de nouveaux sujets ont été évalués en octobre 1972. Nous avons alors suivi le procédé de choix utilisé à la première étape pour obtenir un total de 50 sujets: les enfants ont été choisis de façon à obtenir un groupe composé moitié de filles, moitié de garçons, avec approximativement un même nombre d'enfants nés dans chaque mois de l'année, tout en observant les pourcentages du tableau 1 pour le rang et le nombre d'enfants dans la famille. Toutefois, ce procédé s'est avéré inadéquat car le groupe ainsi constitué n'était pas représentatif de la population d'enfants fréquentant la maternelle 5 ans plein temps sur deux points: l'âge et le sexe (voir tableau 2).

Tableau 2

Répartition des enfants fréquentant une maternelle plein temps en 1972-1973 (N=182) selon leur sexe et leur niveau d'âge

	Filles %	Garçons %	Total
Enfants nés d'octobre 1966 à mars 1967	18.68	23.07	41.75
Enfants nés d'avril 1967 à sept. 1967	20.87	37.38	58.25
TOTAL	39.55	60.45	

En effet, comme l'indique le tableau 2, le groupe expérimental: *maternelle 4 ans - maternelle 5 ans plein temps*, doit comprendre plus d'enfants nés d'avril à septembre que d'enfants nés d'octobre à mars (18% de plus) et plus de garçons que de filles (21% de plus).

Nous avons donc été obligés de réduire le groupe à une trentaine de sujets pour satisfaire les nouveaux critères: plus d'enfants jeunes que d'âgés et plus de garçons que de filles pour rendre ainsi le groupe vraiment représentatif des enfants fréquentant la maternelle 5 ans plein temps. La situation dans la famille a été également contrôlée en tentant de respecter la répartition trouvée en plein temps (voir tableau 3).

Remarque: Un seul groupe expérimental 5 ans plein temps a été créé. En 1972-73, trop peu d'enfants ont été acceptés en maternelle 5 ans plein temps sans avoir fait une maternelle 4 ans pour permettre de constituer un groupe expérimental ayant seulement fait une maternelle 5 ans plein temps. Beaucoup plus d'enfants de ce type sont acceptés actuellement en 5 ans plein temps; si une nouvelle recherche se fait au niveau de la maternelle 5 ans plein temps, il ne faudrait pas oublier d'inclure un groupe *maternelle 5 ans plein temps sans maternelle 4 ans* dans le schème expérimental.

Tableau 3

Répartition selon la place dans la famille pour les enfants du groupe expérimental qui ont fait une maternelle plein temps après avoir fait une maternelle 4 ans (N=23)

	Plein temps	Milieux populaires (en général)
	%	%
Uniques	8.6	(10.25)
Benjamins de 2-3 enf.	26.09	(23.50)
Benjamins de 4-5 enf.	13.04	(12.72)
Benjamins de 6 + enf.	8.7	(12.89)
Aînés	13.04	(14.66)
Milieux de 3 enf.	4.35	(6.89)
Milieux de 4-5 enf.	4.35	(9.79)
Milieux de 6 + enf.	21.7	(9.89)

2. GROUPE-CONTRÔLE: MATERNELLE 4 ANS - MATERNELLE 5 ANS RÉGULIÈRE: Pour qu'un groupe serve de contrôle au groupe maternelle 5 ans plein temps, il faut qu'il lui soit comparable en tous points sauf un: le type de maternelle fréquentée à l'âge de 5 ans. Il faut donc:

a) Que le groupe ait également fait du 4 ans, mais qu'il soit à 5 ans en maternelle régulière.

b) Qu'il soit composé de plus de garçons que de filles (21% de plus), de plus d'enfants jeunes que d'âgés (18% de plus).

c) Que la composition du groupe soit comparable quant au rang et au nombre d'enfants dans la famille.

Pour former le groupe *maternelle 4 ans - maternelle 5 ans régulière*, une trentaine d'enfants répondant à toutes ces exigences ont été choisis parmi les sujets initiaux de DEDAPAM et parmi le surplus de sujets évalués en octobre 1972.

INSTRUMENTS UTILISÉS

1. POUR L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

A. LE GRIFFITHS MENTAL DEVELOPMENT SCALES: Deux raisons importantes nous ont fait conserver le même instrument qu'à la première étape: premièrement, c'est la meilleure façon de poursuivre une étude longitudinale, les résultats restant parfaitement comparables d'une étape à l'autre, et deuxièmement, lors de la première étape, les échelles de Griffiths se sont montrées un excellent instrument de mesure du développement des petits Québécois. Rappelons ici que le test de Griffiths évalue parallèlement plusieurs aspects du développement de l'enfant, permettant d'obtenir un âge mental global ainsi qu'un âge mental dans chacun des domaines suivants:

- Motricité globale (Locomotor)
- Activités psycho-sociales (Personal-Social)
- Langage (Hearing & Speech)
- Coordination oculo-manuelle (Eye & Hand Coordination)
- Raisonnement non verbal (Performance)
- Connaissances pratiques (Pratical Reasoning).

Remarque: En 1971-72, l'aspect activités psycho-sociales avait été éliminé pour des raisons de non-objectivité et de non-fidélité des résultats. En 1972-73, l'échelle motricité globale n'a pas été appliquée à cause d'un problème de plafonnement: le score maximum habituellement de 100 mois était réduit en 1971-72 à 92 mois parce que 4 items difficiles à évaluer avaient été enlevés de l'échelle; ensuite, les petits Québécois présentant une avance de 4 à 6 mois sur les petits Anglais d'Angleterre, l'âge mental maximum était finalement réduit à 86 mois. Cet âge maximum pouvait encore diminuer si l'avance des petits Québécois augmentait avec l'âge. Aussi, à la troisième évaluation, prévoyant sous-évaluer la majorité des petits Québécois âgés de 6½ ans et plus, nous avons préféré ne pas utiliser l'échelle motricité globale.

B. LE WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN: Ce test a également été utilisé à la seconde étape, les sujets de DEDAPAM étant tous suffisamment âgés pour subir le test à la fin de la maternelle 5 ans. Il apparaissait intéressant d'ajouter cet instrument car c'est en fait le test le plus utilisé pour évaluer le niveau intellectuel (Lapointe, 1973) et c'est cet instrument qui sert habituellement à dépister les déficiences intellectuelles chez les enfants de milieux populaires. De plus, il devient important de

vérifier si les conclusions tirées des résultats du Griffiths se généralisent et s'appliquent également à d'autres épreuves. Le WISC est un test d'intelligence générale qui se subdivise en deux échelles de cinq sous-tests:

- Échelle verbale : 1. Connaissances
  2. Jugement
  3. Arithmétique
  4. Similitudes
  5. Mémoire

- Échelle non verbale : 1. Images à compléter
  2. Histoires en images
  3. Dessins avec blocs
  4. Assemblages
  5. Substitutions

2. POUR L'ÉVALUATION DU RENDEMENT INTELLECTUEL EN SITUATION COLLECTIVE. Les échelles de Griffiths et le WISC étant des tests individuels, il devenait intéressant de comparer les capacités des enfants dans une situation de groupe qui correspond plus à la situation scolaire habituelle. Deux instruments à passation collective ont été étudiés à la seconde étape du projet DEDAPAM:

A. LE TEST DE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL DE LA C.E.C.M.: Régulièrement, au début de chaque année scolaire, les professeurs de maternelle et de première année de la C.é.c.M. font passer aux enfants une épreuve collective intitulée: test d'admission en maternelle ou test d'admission en première année. Il s'agit d'un test de fonctionnement intellectuel qui en maternelle 1972 et en première année 1973 se divisait en quatre sous-tests[1], chacun mesurant une des dimensions suivantes:

- La compréhension verbale (sous-test: vocabulaire)
- La discrimination visuelle (sous-test: dissemblances ou similitudes)
- L'habileté numérique (sous-test: habileté numérique)
- La coordination visuo-motrice (sous-test: complément de modèles ou reproduction de modèles).

En hiver 1974, au moment de l'analyse des résultats de la seconde étape, les scores obtenus en maternelle et en première année étaient disponibles pour les enfants de DEDAPAM. La seconde étape de DEDAPAM inclut donc l'analyse comparative de ces données pour les différents groupes étudiés.

[1] Depuis 1975, le test de fonctionnement intellectuel est appliqué en fin d'année scolaire et comprend cinq dimensions au lieu de quatre.

B. LA BFP6 DE MARCEL LAVALLÉE (La batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la scolarisation primaire à 6 ans). Cet instrument a été choisi pour quatre raisons:

- Il s'administre collectivement.
- Ses items sont québécois même si sa conception est empruntée au *Metropolitan Readiness Tests*.
- Il y a une grande ressemblance entre sa structure et celle des tests de fonctionnement intellectuel de la C.é.c.M.
- Il existe deux formules parallèles: une formule peut donc être utilisée en entrevue individuelle et l'autre en situation collective, permettant ainsi une comparaison directe de ces deux types de passation.

La BFP6 comprend 7 épreuves regroupées en 3 facteurs:

- Facteur verbal:
  1. Vocabulaire
  2. Compréhension
- Facteur technico-transpositif:
  1. Reconnaissance de lettres
  2. Reconnaissance de chiffres
  3. Conceptualisation de nombres
- Facteur perceptivo-graphique:
  1. Discrimination de formes
  2. Reproduction de dessins

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION: Si deux évaluations ont eu lieu durant la seconde étape, une seule cependant implique un examen de tous les enfants. L'évaluation en début d'année scolaire n'était nécessaire que pour les nouveaux sujets ajoutés.

1. ÉVALUATION COMPLÉMENTAIRE D'OCTOBRE 1972: Tous les nouveaux sujets ajoutés à la seconde étape pour composer les deux nouveaux groupes ou pour suppléer en cas de pertes ont été évalués en octobre 1972. Les quatre échelles du *Griffiths Mental Development Scales* leur ont été appliquées afin d'avoir pour ces sujets des données avant la maternelle 5 ans. Pour les sujets initiaux de DEDAPAM, les données obtenues en mai 1972 remplissent ce rôle.

   Les nouveaux sujets se répartissent de la façon suivante:

   - Vingt-huit enfants ayant fréquenté une maternelle 4 ans en 1971-72 et fréquentant une maternelle 5 ans plein temps en 1972-73.
   - Vingt-six enfants ayant fréquenté une maternelle 4 ans également, mais fréquentant en 1972-73 une maternelle 5 ans régulière.
   - Onze enfants de milieux populaires qui n'ont pas bénéficié d'une maternelle 4 ans en 1971-72 et qui en 1972-73 fréquentent une maternelle régulière à la C.é.c.M.

- Huit enfants de milieux moyens fréquentant une maternelle régulière à la C.é.c.M. en 1972-73.

Les tests ont été appliquées par quatre des six expérimentateurs ayant participé aux évaluations de mai-juin 1972:

Francine Bonnier-Tremblay, Ph.D.
Louise Tassé-Chapleau, M.A.
Jacques Charest, M.PS.
Pierre Audy, M.PS.

2. TROISIÈME ÉVALUATION GÉNÉRALE DES ENFANTS: MAI-JUIN 1973:
Tous les sujets de la première étape et ceux ajoutés pour la seconde étape ont été réévalués en mai-juin 1973. Six sujets du groupe initial n'ont pu être revus, un sujet parce qu'il avait les oreillons au moment de l'évaluation, les autres parce qu'ils n'ont pu être retracés après avoir déménagé. Deux équipes d'expérimentateurs se sont partagé la tâche.

- ÉQUIPE A: Cette équipe s'est chargée de l'application des 216 Griffiths et des 216 WISC. Chaque expérimentateur avait approximativement le même nombre d'enfants à voir à l'intérieur de chaque groupe expérimental et contrôle. Les deux tests étaient appliqués par la même personne, deux jours différents, en général à l'intérieur de la même semaine.

Pour certains enfants, l'ordre Griffiths-WISC a été utilisé et pour d'autres, l'ordre WISC-Griffiths. Quant aux enfants qui avaient changé d'école pendant l'année et que l'expérimentateur allait chercher, chacun étant seul dans l'école, ils étaient soumis aux deux tests dans la même journée. Les expérimentateurs de l'équipe sont:

Francine Bonnier-Tremblay, Ph.D.
Louise Tassé-Chapleau
Pierre Audy, M.PS.
Jacques Charest, M.PS.
Raymond Fortin, B.Sc. (PS)
Lisette Renault, B.Sc. (PS)

- ÉQUIPE B: Cette équipe s'est occupée de faire passer les deux formules de la BFP6 à tous les sujets de DE-DAPAM fréquentant une école de la C.é.c.M. en mai 1973 (c'est-à-dire à 195 enfants). Une formule (A ou B) a été appliquée en situation collective de 10 enfants et l'autre formule (B ou A) en situation individuelle. Certains enfants ont passé la forme individuelle d'abord et d'autres, la forme collective. La figure 1 donne un aperçu du schème expérimental utilisé. La situation collective s'est toujours déroulée par groupe de 10 enfants. Si, dans une école, il n'y avait

PASSATION	Individuelle avant Collective	Collective avant Individuelle
A avant B	Formule A en individuel avant Formule B en collectif (N/4)	Formule A en collectif avant Formule B en individuel (N/4)
B avant A	Formule B en individuel avant Formule A en collectif (N/4)	Formule B en collectif avant Formule A en individuel (N/4)

Fig. 1: Schème suivi pour la passation de la BFP6 en situation individuelle et collective et en utilisant les deux formes disponibles du test.

que 2 enfants qui faisaient partie de DEDAPAM, 8 autres enfants de maternelle étaient ajoutés pour la passation de la BFP6. Au total 791 BFP6 ont été passées: 195 en situation individuelle et 596 en situation collective (195 aux enfants de DEDAPAM et 401 aux autres enfants ajoutés pour la circonstance). Chaque expérimentateur a examiné approximativement le même nombre d'enfants à l'intérieur de chaque groupe expérimental et contrôle. Trois expérimentateurs, entraînés au préalable par Régine Pierre-Joly, se sont partagé la tâche. Il s'agit de:

Sylvie Saucier, B.Sc. (PS)
Réjeanne Coutu, B.Sc. (PS)
Claudette Larouche, étudiante en psychologie.

CORRECTION DES PROTOCOLES: Une partie importante de la recherche se déroule entre l'expérimentation, c'est-à-dire l'étape de la cueillette des données, et l'analyse des résultats. En effet, il ne s'agit pas d'avoir un ensemble de données pour entreprendre une analyse des résultats; il faut que ces données soient transformées en données quantifiées réflétant la réalité que l'on veut mesurer. En général, lorsqu'on utilise un test déjà normalisé, ce problème est réduit au minimum puisque les transformations sont déjà préparées et disponibles dans des tables.

Toutefois, le problème se pose de nouveau si la normalisation a été faite sur une population non équivalente à celle que l'on étudie. C'est le cas dans cette recherche, les instruments utilisés étant conçus pour des populations de langue anglaise. Un énorme travail doit donc être fait au niveau des réponses des enfants pour déterminer ce qui doit être coté positivement ou négativement. Voici brièvement le travail accompli pour chacun des instruments utilisés:

1. TRAVAIL SUR LES PROTOCOLES DU GRIFFITHS: Un premier travail d'élaboration de critères de correction a été entrepris au cours de la première étape de DEDAPAM et un premier document détaillé avec description des critères et exemples à l'appui a été édité en avril 1973. Toutefois, cette première version qui s'appliquait fort bien aux enfants de 4-5 ans devenait insuffisante pour des enfants de 5-6 ans. En effet, pour les items situés aux âges de 6, 7 et 8 ans, très peu d'enfants de 4-5 ans avaient atteint la réussite rendant l'élaboration de critères très difficile pour ces items. En fait, tout le travail entrepris à la première étape a dû être repris à la seconde étape, d'une part pour vérifier si les critères déjà élaborés s'appliquaient aux réponses des enfants plus âgés et pour les modifier s'ils ne s'appliquaient pas et, d'autre part, pour élaborer des critères plus précis pour les items des niveaux supérieurs.

Chaque fois qu'une modification était apportée, tous les résultats des enfants, en incluant ceux de la première étape, ont été révisés. Voilà pourquoi le travail fut long et ardu même au cours de la seconde étape. Un nouveau document est paru en octobre 1974. Il donne la version finale des critères utilisés pour corriger les résultats aux échelles de Griffiths; il s'applique aux réponses des enfants à partir de l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 7½ ans.

Ce document est disponible sur demande seulement. Il s'intitule *DEDAPAM, adaptation et élaboration pour enfants montréalais de langue française, de critères de correction pour les échelles coordination oculo-manuelle et langage du Griffiths Mental Development Scales*. (Francine Bonnier-Tremblay et Louise Tassé-Chapleau, 1974).

2. TRAVAIL SUR LES PROTOCOLES DU WISC: Le WISC est un des tests les plus utilisés pour évaluer le niveau intellectuel des petits Québécois de langue française (Lapointe, 1973). A notre connaissance, aucune norme québécoise n'existe; ce sont donc les réponses des petits Américains qui sont habituellement utilisées comme critères. Ceci nous apparaissait tout à fait inapproprié : d'une part, il était difficile d'établir une équivalence entre les réponses obtenues chez nos sujets et celles présentées dans les critères de

Chaque fois qu'une modification était apportée, tous les résultats des enfants, en incluant ceux de la première étape, ont été révisés. Voilà pourquoi le travail fut long et ardu même au cours de la seconde étape. Un nouveau document est paru en octobre 1974. Il donne la version finale des critères utilisés pour corriger les résultats aux échelles de Griffiths; il s'applique aux réponses des enfants à partir de l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 7½ ans.

Ce document est disponible sur demande seulement. Il s'intitule *DEDAPAM, adaptation et élaboration pour enfants montréalais de langue française, de critères de correction pour les échelles coordination oculo-manuelle et langage du Griffiths Mental Development Scales*. (Francine Bonnier-Tremblay et Louise Tassé-Chapleau, 1974).

2. TRAVAIL SUR LES PROTOCOLES DU WISC: Le WISC est un des tests les plus utilisés pour évaluer le niveau intellectuel des petits Québécois de langue française (Lapointe, 1973). A notre connaissance, aucune norme québécoise n'existe; ce sont donc les réponses des petits Américains qui sont habituellement utilisées comme critères. Ceci nous apparaissait tout à fait inapproprié : d'une part, il était difficile d'établir une équivalence entre les réponses obtenues chez nos sujets et celles présentées dans les critères de

correction du WISC; d'autre part, il était injustifié d'utiliser au Québec des normes américaines qui de plus sont actuellement désuètes aux Etats-Unis. (C'est la version de 1949 qui a été utilisée dans cette recherche car la nouvelle version revisée de 1974 n'était pas encore disponible au moment de l'évaluation des enfants).

A partir des réponses obtenues, nous avons donc entrepris de préciser des critères de correction. Ce travail sur les données du WISC pour obtenir des résultats analysables a nécessité environ deux mois. Les données obtenues ont également servi à une normalisation des résultats au WISC pour la population de la C.é.c.M. âgée de 5 ans 8 mois à 6 ans 7 mois. Ce dernier travail a été confié à Louis Laurencelle (Laurencelle, L.; Beauséjour, R.; et Houde Lucie.; juin 1974).

3. TRAVAIL SUR LES PROTOCOLES DE LA BFP6: Les 791 protocoles de la BFP6 ont été corrigés assez facilement et rapidement. Toutefois, une attention particulière a dû être accordée à la dernière épreuve, c'est-à-dire, la deuxième épreuve du facteur perceptivo-graphique: l'épreuve de reproduction de dessins . En fait, les critères de Lavallée n'étaient pas assez détaillés; des précisions ont alors été apportées pour permettre aux examinateurs d'être plus objectifs et constants dans la correction.

Nous remercions Marcel Lavallée qui nous a fourni les pourcentages de réussite qu'il avait obtenus lors de l'élaboration de cette épreuve de reproduction de dessins. Les nouveaux critères ont été ajustés de façon à obtenir des pourcentages de réussite équivalents aux siens.

4. TRAVAIL SUR LES DONNÉES OBTENUES AUX TESTS DE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL DE LA C.E.C.M.: Les tests d'admission en maternelle et en première année sont appliqués et corrigés par les professeurs des enfants. Les résultats (et non les protocoles) sont transmis au Bureau de l'évaluation de la C.e.c.M. A la C.é.c.M., les cotes brutes sont transformées en cotes T (scores normalisés dont la moyenne égale 50 et l'écart-type, 10); puis les cotes T sont additionnées pour obtenir une cote globale et cette cote est transposée en stanine; enfin, le résultat en stanine est inscrit au dossier de l'enfant. Ce dernier résultat s'échelonne de 1 à 9; il est peu discriminatif et peu adéquat pour des fins de recherche; de plus, il ne donne pas les résultats pour les différents sous-tests. Les cotes T pour chacun des sous-tests et pour chacun des enfants ont donc été utilisées. Nous remercions M. Guy Huot, directeur du Bureau de l'évaluation, qui s'est si gentiment chargé de recueillir ces données pour nous.

RÉSULTATS

INTRODUCTION

Pour répondre aux multiples objectifs de la seconde étape, il a fallu entreprendre huit analyses différentes. Seule la première analyse reprend celle trouvée dans le premier rapport de cheminement. En somme, le travail d'analyse s'est vu multiplié par huit et il serait très long et fastidieux d'exposer chacune des analyses selon le mode de présentation utilisé dans le premier rapport. Un mode de présentation beaucoup plus succint sera utilisé. Pour éviter les répétitions, une introduction s'avère nécessaire. Dans cette introduction , on trouve le cadre général des analyses ainsi que les procédés généraux de leur déroulement.

ANALYSES EFFECTUÉES

Toutes les analyses effectuées sont des analyses de la variance. Cette technique statistique, choisie dès la première étape,a été conservée. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le premier rapport, elle permet l'étude de plusieurs variables à la fois, considérant chaque variable isolément d'une part et en interaction les unes avec les autres d'autre part. Les huit analyses entreprises se regroupent en deux séries de quatre analyses chacune.

LES DEUX SÉRIES: Chaque série fait l'objet d'une section différente dans la présentation des résultats.

1. La première série compare les enfants de milieux populaires aux enfants de milieux moyens et les enfants ayant fait du *4 ans* à ceux qui n'en ont pas fait.

2. La seconde série compare les enfants qui ont fait du *5 ans plein temps* après avoir fait du *4 ans* à ceux qui ont fait du *5 ans régulier* après avoir fait du *4 ans*.

LES QUATRE ANALYSES DE CHACUNE DES SÉRIES: En fait, les quatre analyses principales établies dans chaque série correspondent aux quatre instruments utilisés au cours de cette seconde étape du projet. Les quatre analyses sont donc les suivantes:

1. Analyses des résultats aux échelles de développement de Griffiths.
2. Analyse des résultats aux WISC.
3. Analyse des résultats aux tests de fonctionnement intellectuel de maternelle et de première année.
4. Analyse des résultats de la BPP6 appliquée en situation collective et en situation individuelle.

DÉROULEMENT SUIVI POUR CHACUNE DES ANALYSES

CHOIX DES VARIABLES: La première démarche dans la planification d'une analyse consiste à définir les variables sur lesquelles les comparaisons doivent se faire. Au cours de la seconde étape, les variables analysées sont de façon générale les mêmes qu'à la première étape du projet:

1. LE GROUPE: VARIABLE A: Cette variable est la première intégrée dans les analyses puisque le but de chaque analyse est de comparer différents groupes d'enfants.

2. L'ÂGE: VARIABLE B: Au cours de la première étape, la distinction entre deux groupes d'âge (enfants nés d'octobre 1966 à mars 1967 et ceux nés d'avril 1967 à septembre 1967) s'est révélée très précieuse. Cela a permis de contrôler la pertinence du test en milieu québécois. Il paraît donc judicieux de maintenir la variable âge au cours de la seconde étape, à l'intérieur de toutes les analyses.

3. LE SEXE: VARIABLE C: La variable sexe s'est révélée peu intéressante lors de la première étape; aussi aucun effort n'a été fait pour la conserver. Elle n'est incluse dans une analyse que si la subdivision se fait aisément, sans diminuer trop le nombre de sujets par

sous-groupe et sans trop altérer la composition des groupes.

4. LES DIVISIONS DE L'INSTRUMENT: VARIABLE D: Chaque instrument utilisé se divise en échelles, sous-tests ou épreuves. Il est intéressant de savoir si les éventuelles différences observées au plan général valent pour tous les aspects d'un test ou pour certains seulement. Aussi, toutes les divisions existantes pour un instrument donné sont considérées dans chacune des analyses.

5. LES ÉVALUATIONS: VARIABLE E: Trois des instruments ont été appliqués plus d'une fois aux mêmes enfants. La variable évaluation est donc incluse dans l'analyse des résultats, au Griffiths, au test de fonctionnement intellectuel et à la BFP6.

REMARQUE: Certaines variables sont à mesures non répétées, c'est-à-dire, distinguent chaque fois des groupes ou des sous-groupes de sujets: c'est le cas de la variable A (groupe), B (âge) et C (sexe). D'autres sont à mesures répétées, c'est-à-dire, mesurent chaque fois le même enfant,comme la variable D (division) et E (évaluation). D'une analyse à l'autre, la même variable est toujours identifiée par la même lettre.

COMPOSITION DES GROUPES ET SOUS-GROUPES: La seconde démarche dans la planification d'une analyse est de composer adéquatement les groupes et les sous-groupes établis dans la première démarche. Pour chaque analyse, les sujets ont donc été soigneusement choisis pour répondre aux critères suivants:

- Avoir le même nombre de sujets dans chaque sous-groupe.
- Assurer à l'intérieur de chaque sous-groupe une réplique assez bonne de la composition du groupe entier pour le facteur rang et nombre d'enfants dans la famille.
- Obtenir pour les sous-groupes de jeunes, comme pour les sous-groupes d'âgés, une moyenne d'âge comparable.

RÉALISATION DES ANALYSES: Les variables choisies, les sujets placés correctement dans leur sous-groupe respectif, l'analyse peut enfin être réalisée. Toutes les analyses ont été exécutées sur ordinateur. Nous remercions le Service de l'informatique de la C.é.c.M. qui nous a permis d'utiliser le terminal relié à l'ordinateur du ministère de l'Education et de programmer ainsi nos analyses nous-mêmes. Pour chaque analyse, l'homogénéité des variances entre les sous-groupes a été vérifiée au moyen d'un test *F maximum* pour justifier la pertinence de l'analyse de la variance.

MODE DE PRÉSENTATION ADOPTÉ POUR LES DEUX SECTIONS:

Dans chacune des sections, dans celle concernant la comparaison des milieux et l'apport de la maternelle 4 ans et dans celle concernant l'apport de la maternelle 5 ans, les quatre analyses seront présentées selon le plan suivant:

- Objectifs spécifiques poursuivis
- Schème utilisé
- Caractéristiques des sous-groupes impliqués
- Résultats: Tableau général et conclusions principales

Dans le tableau général, on trouvera toutes les composantes impliquées dans la variation des résultats, mais seules seront interprétées les composantes rattachées à l'effet d'une variable considérée isolément ou en interaction avec une seule autre variable. Toutes les interactions doubles (une variable avec 2 autres) et toutes les interactions triples (une variable avec 3 autres) seront incluses dans l'analyse surtout dans le but de diminuer la composante d'erreur (c'est-à-dire, le reste inexpliqué de la variation: la variation due à des sources inconnues que l'on nomme erreurs de mesure); elles seront parfois interprétées lorsqu'elles apporteront un supplément d'informations intéressantes.

Une discussion tentera de mettre en relation les conclusions ressortant des quatre analyses d'une même section.

SECTION I

COMPARAISON DES MILIEUX
APPORT DE LA MATERNELLE 4 ANS

COMPARAISONS AU GRIFFITHS

OBJECTIFS POURSUIVIS: Vérifier si, pendant la période préscolaire, de l'âge de 4 ans jusqu'à l'âge de 6 ans, les enfants des milieux populaires diffèrent des enfants des milieux moyens sur le plan intellectuel tel que mesuré par les échelles de développement de Griffiths. Vérifier également si, sur le plan intellectuel, des changements particuliers surviennent chez les enfants de milieux populaires ayant fréquenté une maternelle à l'âge de 4 ans. Ces vérifications seront faites pour l'ensemble des quatre échelles utilisées ainsi que pour chacune d'elles considérées isolément:

- Coordination oculo-manuelle
- Raisonnement verbal
- Langage
- Connaissances pratiques

SCHÈME UTILISÉ: Le schème factoriel suivant a été utilisé: 3 groupes d'enfants (défavorisés-maternelle 4 ans, défavorisés-contrôle et moyens-contrôle) x 2 niveaux d'âge (nés d'octobre 1966 à mars 1967 et nés d'avril 1967 à septembre 1967) x 4 domaines de développement (voir ci-haut) x 3 évaluations (octobre-novembre 1971, mai-juin 1972 et mai-juin 1973).

Tableau 4

Moyenne d'âge (en mois) pour chacun des sous-groupes (N=21) pour chacune des applications des échelles de GRIFFITHS

		GROUPES		
		DM	DC	MC
Évaluation (Octobre 1972)	Jeunes[1]	52.85	52.73	52.77
	Agés[2]	58.59	58.82	58.85
Évaluation (Mai 1972)	Jeunes	58.77	58.73	58.87
	Agés	64.89	64.84	65.01
Évaluation (Mai 1973)	Jeunes	70.98	70.91	71.18
	Agés	77.07	77.08	77.10

[1]Enfants nés d'avril à septembre.
[2]Enfants nés d'octobre à mars.

SOUS-GROUPES: Les deux dernières variables étant à mesures répétées, les deux premières seulement déterminent des sous-groupes. Il y a donc 3 groupes d'enfants x 2 niveaux d'âge, donc 6 sous-groupes au total. Vingt et un sujets ont pu être inclus dans chacun de ces sous-groupes. Les moyennes d'âge des sous-groupes sont comparables à chacune des évaluations (voir tableau 4). La répartition des enfants, selon leur place dans la famille et la cote de leur paroisse respective, a été équilibrée de façon satisfaisante à l'intérieur des sous-groupes afin d'assurer la représentativité des milieux populaires ou moyens (voir tableau 5).

RÉSULTATS: Les âges mentaux aux échelles de Griffiths ont été traités par une analyse de la variance. Le tableau 6 présente une synthèse des résultats obtenus à l'analyse de la variance faite en fonction des 3 groupes d'enfants, des 2 niveaux d'âge, des 4 domaines de développement et des 3 évaluations. Comme l'indique la décomposition des variances présentée dans le tableau 6, très peu de résultats sont significatifs et, en général, ils concordent assez bien avec ceux rapportés lors de la première étape (rapport de cheminement 1971-72).

1. PAS DE DIFFÉRENCE INTER-MILIEUX: Comme l'indique le tableau 6, les trois tests F, comparant les groupes défavorisés (DM + DC) au groupe moyen (MC) à chacune des évaluations, ne sont pas significatifs, les deux premiers étant inférieurs à l'unité

Tableau 5

Cote moyenne du degré d'avantage sociopédagogique[1] des paroisses habitées par les enfants des différents sous-groupes (N=21) lors de chacune des évaluations[2]

		GROUPES		
		DM	DC	MC
Évaluation I	Jeunes	27.16	36.55	63.03
	Agés	28.76	36.66	64.89
Évaluation II	Jeunes	27.16	36.55	63.03
	Agés	28.76	36.66	64.89
Évaluation III	Jeunes	30.42	40.01	63.13
	Agés	39.85	37.42	63.82

[1]Les cotes utilisées pour calculer les moyennes sont celles trouvées dans Forest, 1972.

[2]Les nombreux déménagements d'une évaluation à l'autre nous ont obligé de calculer les moyennes pour chaque évaluation.

et le troisième étant égal à 1.88 (pour être significatif au seuil de .05, F doit être supérieur à 3.93 pour dl = 1 et 120).

Les enfants de milieux populaires présentent un développement intellectuel tout à fait comparable à celui des enfants de milieux moyens, de la première à la troisième évaluation, c'est-à-dire, tout au long de la période préscolaire.

Les différences inter-milieux décomposées, non plus globalement en fonction des trois évaluations effectuées mais cette fois en fonction des quatre échelles de développement, sont toutes non significatives (voir tableau 7).

Les enfants de milieux populaires n'accusent aucun retard sensible ni en coordination oculo-manuelle, ni en raisonnement non verbal, ni en langage, ni en connaissances pratiques.

2. PAS DE DIFFÉRENCE EN FAVEUR DES ENFANTS AYANT FRÉQUENTÉ UNE MATERNELLE A L'ÂGE DE 4 ANS: Pour les trois évaluations, les tests F comparant les enfants de milieux populaires ayant fait une maternelle 4 ans (groupe DM) au groupe contrôle n'ayant pas fait de 4 ans (groupe DC) ne sont pas significatifs, étant tous inférieurs à l'unité (voir tableau 6).

Tableau 6

Analyse de la variance des résultats au GRIFFITHS faite en fonction de 3 groupes d'enfants (A), de 2 niveaux d'âge (B), de 4 domaines de développement (D) et de 3 évaluations (E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTER-SUJETS + ExA + ExB	125+4+2		
A + ExA	2+4		
Déf/Moy: (DM + DC) / MC			
en E_1	1	453.349	<1
en E_2	1	343.000	<1
en E_3	1	1012.003	1.882
Mat./sans mat.: DM/DC			
en E_1	1	160.191	<1
en E_2	1	352.190	<1
en E_3	1	186.012	<1
B + ExB			
Agés / Jeunes			
B en E_1	1	2383.4	4.432*
B en E_2	1	2409.5	4.481*
B en E_3	1	2254.6	4.193*
AxB	2	11.246	
Intra AB	120	537.744	

* $p < .05$

F_{max} pour intersujets=2.98 N.S. (dl = 6 et 120)

Tableau 6 (suite)

Analyse de la variance des résultats au GRIFFITHS faite en fonction de 3 groupes d'enfants (A), de 2 niveaux d'âge (B), de 4 domaines de développement (D) et de 3 évaluations (E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTRASUJET - ExA - ExB	1386-4-2		
D	3	1421.323	17.421**
DxA	(6)	101.934	1.249
Déf/Moy: (DM + DC)/MC	3	143.108	2.52
Mat./sans mat.: DM/DC	3	60.759	1.07
DxB	3	35.012	<1
DxAB	6	77.740	<1
DxSujets (erreur)	360	81.586	
E	2	59788.246	1448.084**
ExAB	4	33.913	<1
ExSujets (erreur)	240	41.288	
DE	6	46.722	2.094
DExA	12	20.730	<1
DExB	6	18.544	<1
DExAB	12	6.248	<1
DExSujets (erreur)	720	22.315	

* p <.05
** p <.01

F_{max} pour DxSujets=1.97 N.S. (dl = 6 et 60)
F_{max} pour ExSujets=1.80 N.S. (dl = 6 et 40)
F_{max} pour DExSujets=1.16 N.S. (dl = 6 et 120)

Il n'y avait pas de différence au début de la maternelle 4 ans (Evaluation E_1), il n'y en a pas plus à la fin de ce programme (Evaluation E_2) ni un an plus tard à la fin de la maternelle 5 ans (Evaluation E_3). Les enfants de milieux populaires se développent intellectuellement de façon comparable, qu'ils fréquentent ou non une maternelle à l'âge de 4 ans.

Les différences entre le groupe DM et DC disséquées non plus en fonction des évaluations, mais en fonction des quatre échelles de Griffiths, ne sont significatives pour aucune des échelles (voir tableau 7).

Le groupe ayant fréquenté une maternelle 4 ans n'est jamais supérieur au groupe-contrôle de milieux populaires, que ce soit en coordination oculo-manuelle, en raisonnement non verbal, en langage ou en connaissances pratiques.

3. IMPORTANCE SIGNIFICATIVE DE L'ÂGE: Tout au cours des trois évaluations, les enfants plus âgés de notre échantillon, c'est-à-dire ceux nés du 1er octobre 1966 au 31 mars 1967, présentent une avance significative sur leurs cadets de 6 mois, c'est-à-dire les enfants nés du 1er avril 1967 au 30 septembre 1967. Les tests F effectués pour chacune des trois évaluations sont significatifs au seuil de .05 (F en E_1 = 4.432, F en E_2 = 4.481 et F en E_3 = 4.193; pour être significatif à

Tableau 7

Décomposition des variances inter-groupes en fonction de chacune des échelles de développement de GRIFFITHS

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + DxA	2 + 6		
Déf/Moy: (DM + DC) / MC			
en D_1 (coor. ocul.-man.)	1	600.89	1.12
en D_2 (rais. non-verb.)	1	89.42	<1
en D_3 (langage)	1	732.19	1.36
en D_4 (conn. pratiques)	1	469.86	<1
Mat./sans mat.: DM/DC			
en D_1 (coor. ocul. man.)	1	264.14	<1
en D_2 (rais. non-verb.)	1	199.11	<1
en D_3 (langage)	1	69.14	<1
en D_4 (conn. pratiques)	1	2.29	<1
Intra AB (erreur)	120	537.744	

* $p < .05$
** $p < .01$

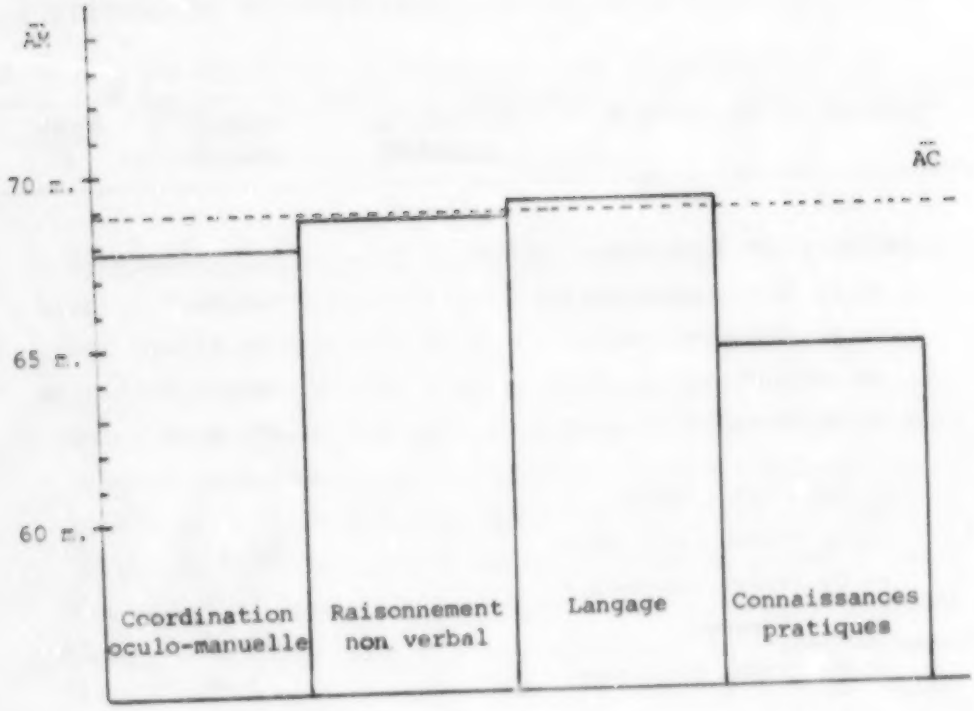


Fig. 2: Profil des petits Québécois francophones comparativement aux normes anglaises (d'Angleterre) indiquées par la ligne en pointillée.

$\overline{AM}$: Âge mental
$\overline{AC}$: Âge chronologique

.05, F doit être supérieur à 3.93 pour dl = 1 et 120).

Une différence de 6 mois est très importante tout au cours de la période préscolaire et elle persiste encore à la fin de la maternelle 5 ans.

4. DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE ENTRE LES 4 DOMAINES: Pour la variable D, le test F, égal à 17.42, est significatif au seuil de .01 (pour être significatif à .01, F doit être supérieur à 3.78 pour dl = 3 et 360). Cette différence, déjà observée au cours de la première étape, indique un non-parallélisme entre le profil de développement des petits Québécois et celui des petits Anglais d'Angleterre (voir figure 2). La différence semble être surtout causée, comme l'indique la figure 2, par des résultats plus faibles en connaissances pratiques pour les petits Québécois. Ceci n'a rien d'alarmant et n'entrave aucunement les données de cette recherche, cela ne fait que souligner l'importance d'utiliser des groupes-contrôles lorsqu'une technique d'évaluation normalisée à l'étranger est utilisée. Dans cette recherche le groupe moyen joue ce rôle de contrôle.

Le profil de développement du petit Québécois diffère sensiblement du profil du petit Anglais d'Angleterre.

QUEL EST L'APPORT DE LA MATERNELLE 4 ANS?

Nos résultats sont faciles à résumer ici: Toutes les comparaisons faites pour tous nos tests entre le groupe d'enfants de milieux populaires qui a fait une maternelle 4 ans et celui qui n'en a pas fait aboutissent à la même conclusion: les deux groupes sont en tous points comparables après la maternelle, comme ils l'étaient avant. Aucune donnée dans le projet DEDAPAM ne permet donc de conclure à un apport positif de la maternelle-classe à 4 ans en milieux populaires. En somme, ne modifiant en rien le développement intellectuel des enfants, la maternelle-classe n'agit pas dans les domaines placés en tête de liste dans ses objectifs (langage, motricité, raisonnement logique).

Ces résultats peuvent facilement surprendre bien des gens, mais de fait, ils ne sont que la réplique de ceux obtenus aux Etats-Unis pour le même genre de mesure et le même type d'intervention (Cicirelli et al., The impact of Head Start, an evaluation of the effect of Head Start on children's cognitive and affective development, 1969; Education U.S.A. Special Report: What works in early childhood education, 1970; Bronfenbrenner, Is early intervention effective?, 1973; White, Preschool has it worked?, 1973).

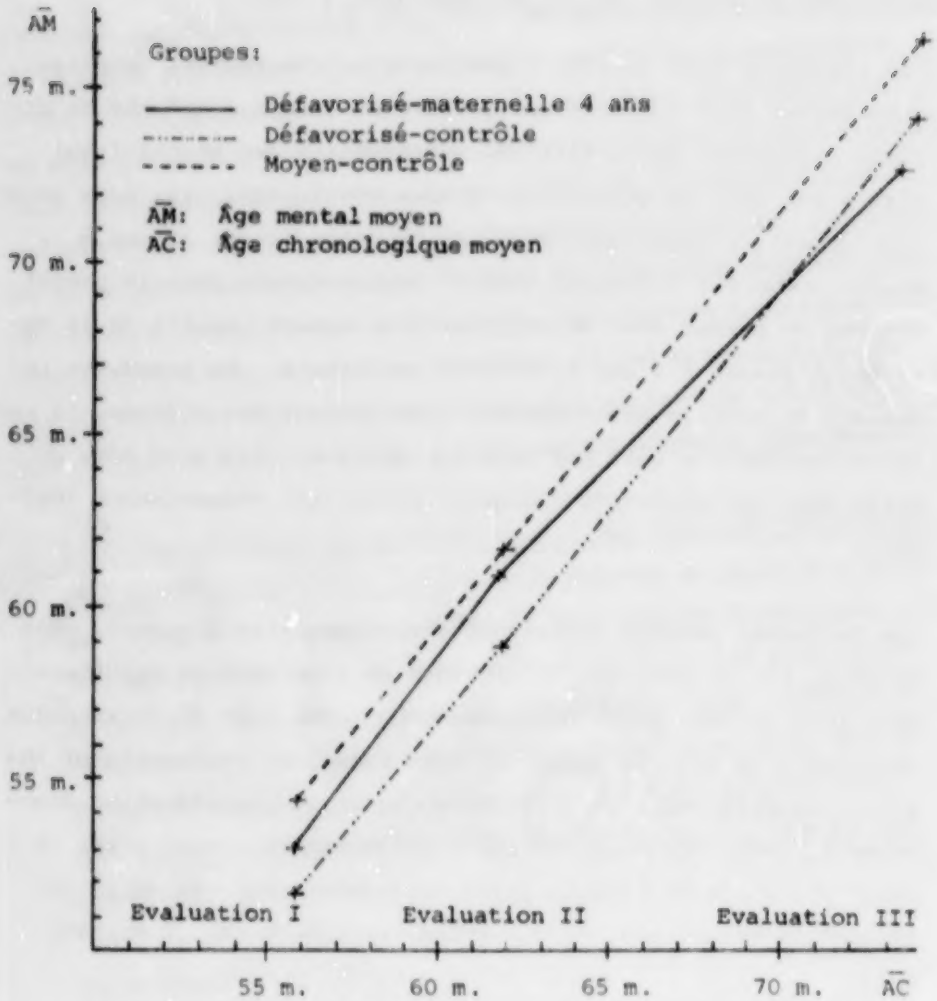


Fig. 3: Courbe d'évolution des trois groupes d'enfants.

Le quasi-parallélisme des résultats des deux groupes d'enfants de milieux populaires et l'absence d'un effet de la maternelle n'ont rien d'inquiétant tant que l'on considère l'ensemble des enfants et tant que cet ensemble donne des résultats équivalents à ceux des enfants de milieux moyens, comme on l'a observé pour les résultats aux échelles de Griffiths et de Weschler. Le rôle de la maternelle devient plus épineux si l'on songe aux besoins de certains individus en particulier, les enfants individuellement défavorisés, ou si l'on considère ce que peuvent refléter les différences inter-milieux constatées au test de fonctionnement intellectuel. Ces deux points seront discutés séparément.

1. QUEL EST L'APPORT DE LA MATERNELLE 4 ANS POUR LES ENFANTS QUI ONT DE RÉELS BESOINS? Certes, les enfants de milieux populaires ne présentent dans l'ensemble pas plus de difficultés que les enfants de milieux moyens, mais en aucun cas ceci ne signifie que tous les enfants se développent bien, comme nous l'avons déjà souligné. Il y a dans tous nos groupes des enfants défavorisés sur le plan intellectuel. Qu'advient-il de ces enfants réellement défavorisés qui ont fréquenté une maternelle à 4 ans?

   La courbe d'évolution du groupe qui a fait du 4 ans n'étant pas plus accentuée que celle du groupe-contrôle qui n'en a pas fait (voir figure 3), on peut déduire que les enfants

du groupe expérimental qui avaient du rattrapage à faire n'en ont pas fait. Si un enfant a des problèmes de développement bien particuliers, la maternelle 4 ans ne l'aide donc pas de façon remarquable et l'enfant continue de se développer au même rythme qu'il l'aurait fait sans la maternelle. L'évolution encore tellement rapide à l'âge de la maternelle, comme l'ont fait ressortir si clairement toutes nos analyses, amène à percevoir, même chez les enfants qui ont des difficultés, une amélioration que l'on attribue volontiers, mais à tort, à la maternelle. En fait, il ne s'agit que du progrès habituellement constaté à cet âge pour ce genre d'enfants.

2. QUEL EST L'APPORT DE LA MATERNELLE 4 ANS LÀ OÙ EXISTENT DES DIFFÉRENCES INTER-MILIEUX? Lorsque des différences inter-milieux apparaissent dans les résultats, elles sont aussi intenses que le groupe ait fait ou non une maternelle à l'âge de 4 ans. Qu'est-ce qui a pu se passer dans le cas des résultats au test de fonctionnement intellectuel où nous croyons que les attitudes sont le principal facteur explicatif des différences inter-milieux? La maternelle 4 ans n'a-t-elle pas créé un tas d'attitudes positives à l'égard des enfants qui y sont allés? Les enfants n'en ont-ils pas tiré un certain bénéfice?

Comme nous l'avons présenté précédemment, une forme d'aide, pour être vraiment profitable, doit avoir des effets remarquables puisque d'emblée, au départ, elle doit combler le décalage engendré par le renforcement des préjugés sociaux provoqué par sa simple mise en marche. En effet, même si l'on est convaincu que la maternelle 4 ans a profité aux enfants et que cela rend les enfants plus aptes au début de la maternelle 5 ans, l'aspect positif de cette attitude ne suffirait pas pour surmonter la croyance que l'on a affaire à des enfants défavorisés. Finalement, l'on attendrait quand même moins des enfants de milieux populaires que des enfants de milieux moyens, même s'ils ont fait une maternelle 4 ans, puisque de fait, si la maternelle 4 ans a été mise sur pied dans ces quartiers, c'est bel et bien parce que l'on croyait que les enfants en avaient besoin.

Notre conclusion d'un apport inexistant de la maternelle 4 ans sur les résultats au test de fonctionnement intellectuel paraît entrer en contradiction avec certaines données du Bureau de la récupération (Leduc, Yvonne, juin 1974). Ces données indiquent en effet que les enfants qui ont fait du 4 ans ont une certaine tendance à obtenir des stanines plus élevés que les enfants des mêmes écoles qui n'en ont pas fait. Malheureusement, dans ces données, l'âge du groupe qui a fait du 4 ans et l'âge de celui qui n'en a pas fait n'ont pas été

controlés de sorte qu'un décalage d'âge pourrait être le facteur explicatif du décalage dans les cotes. Nos résultats ont fait ressortir l'importance de l'âge sur les cotes.

Aussi, avant d'affirmer que les données se contredisent, il faudrait vérifier l'équivalence d'âge des groupes comparés. Cette vérification apparaît d'autant plus importante que nous avons de fortes raisons de croire que les enfants qui s'inscrivent à 5 ans sans avoir été inscrits à 4 ans sont en moyenne plus jeunes que ceux qui se sont inscrits à 4 ans. Voici pourquoi: Une mère qui a un enfant né en octobre, novembre ou décembre sera très déçue que son enfant soit trop jeune pour être inscrit en maternelle 5 ans et l'inscrira volontiers en maternelle 4 ans; par contre, une mère dont l'enfant est né en juin, juillet, août ou septembre a un enfant âgé de 3 ans seulement au moment de l'inscription qui est faite en mai; elle le trouve encore très jeune pour aller à la maternelle et elle sera moins portée à l'inscrire à l'école. Deux observations appuient ce raisonnement: D'une part, les mois de naissances les plus fréquemment trouvés pour les inscriptions de 1971-1972 en maternelle 4 ans sont ceux d'octobre et novembre. D'autre part, parmi les 15 inscrits à la maternelle 4 ans en 1974-1975 à l'école Lambert-Closse, 7 sont nés d'octobre à décembre, 2 de janvier à mars, 3 d'avril à juin et 3 de juillet à septembre. Il y a donc de fortes chances pour qu'à

cette dernière école les nouveaux arrivés en maternelle 5 ans en 1975-1976, qui n'auront pas fait du 4 ans, soient en moyenne plus jeunes que ceux qui en auront fait. Parmi les enfants qui viendront du 4 ans, un bon nombre seront probablement plus développés parce que plus âgés et auront vraisemblablement des cotes plus élevées au test de la C.e.c.M.

LA MATERNELLE EST-ELLE LA MEILLEURE FORME D'INTERVENTION PRÉSCOLAIRE?

Si l'on désire intervenir auprès des enfants réellement défavorisés, il faut se demander si une formule aussi générale et collective que la maternelle-classe peut vraiment y parvenir.

Les objectifs d'une intervention préscolaire doivent être redéfinis. S'il ne s'agit que d'offrir aux enfants des moments de loisirs agréables en compagnie d'autres enfants, la formule maternelle-classe actuellement en cours peut être poursuivie sans aucun doute. Cela permet aux mères de se séparer de leur enfant pendant quelques heures. Toutefois, cela ne permet pas nécessairement à la mère d'être libérée durant ce temps si elle a d'autres enfants plus jeunes à la maison. Si l'on veut travailler avec les mères pendant que leur enfant de 4 ans est en classe, il faudra songer à offrir quelque chose d'autre pour les enfants plus jeunes.

Par contre, si l'objectif premier est d'influencer favorablement le développement des enfants qui ont de réels besoins et d'intervenir dans leur éducation, la formule actuelle des maternelles-classes doit être repensée. Jamais l'être humain ne connaît de période de développement plus rapide que celle des cinq premières années de sa vie. Il est donc parfaitement justifié et même hautement recommandé que la société intervienne dans

l'éducation des jeunes enfants. Cependant, si elle doit le faire, il semble, d'après les courants les plus récents en éducation du jeune enfant, que ce ne soit pas en se contentant d'étendre le système scolaire actuel vers le bas, mais plutôt en exploitant de nouvelles méthodes dont celles centrées essentiellement sur la famille qui est l'agent naturel du développement de l'enfant.

D'après White, éminent chercheur dans le domaine de l'éducation du jeune enfant, éduquer un enfant est l'entreprise de deux partenaires à parts inégales: la famille et l'éducateur professionnel, avec la famille comme partenaire principal. De plus, c'est une tâche difficile et complexe. Les jeunes parents se trouvent confrontés à trois problèmes principaux: l'ignorance, le stress et la solitude. Enfin, White ne cesse d'insister sur le fait qu'on devrait aider et préparer la famille à accomplir ce travail fondamental d'éducation (Reassessing our educational priorities, août 1974, p. 9 à 12).

Donc, c'est bien avant l'âge de 4 ans qu'il faut agir et il ne faut pas chercher à agir personnellement sur les enfants eux-mêmes. Il faut intervenir sur les parents et laisser aux parents le soin d'intervenir sur leurs enfants.

Si les énergies d'une intervention préscolaire sont absorbées par le roulement de classes maternelles, en restera-t-il assez pour mener de façon efficace une intervention auprès des parents? A titre d'exemple, nous pouvons mentionner les nombreux projets entrepris surtout par les jardinières pour travailler plus avec les parents. Malgré toute leur bonne volonté, leur action reste limitée dans ce domaine: elles ont la responsabilité de leur classe quatre jours par semaine, la majorité de leurs énergies est donc consacrée au temps passé directement avec les enfants et non avec les parents. Mettre entre les mains des jardinières la responsabilité de diriger une classe et de structurer un programme d'intervention auprès des parents est à notre avis peu réaliste et même,dirions-nous,inhumain. On ne peut demander aux jardinières de réaliser ce que nous, les spécialistes, avons beaucoup de difficultés à mettre sur pied.

Quelques initiatives récentes de programmes offerts aux parents sont expérimentées aux Etats-Unis. Il paraît à propos ici de mentionner le Brookline Early Education Project. Ce projet,élaboré pendant quatre années avant d'être mis sur pied, est le fruit d'une étroite collaboration entre Robert Sperber, directeur de la Commission Scolaire de Brookline, Massachussetts, Donald Pierson, directeur du projet lui-même et Burton White, principal consultant (Pierson & Sperber, 1974). De fait, ce projet a remplacé l'extension,coûteuse comme le souligne White, des maternelles

4 ans à tous les enfants de cette région. Il est particulièrement intéressant de considérer ce projet pour deux raisons:

- Il est réalisé sur une petite échelle, centralisé à un seul endroit, et il implique une équipe relativement peu nombreuse, ce qui permet d'assurer un meilleur déroulement et un meilleur contrôle.
- Différentes formes d'aide sont prévues dans ce projet. Aucune ne sera étendue avant que l'une ou l'autre n'ait fait ses preuves. On garde ainsi un meilleur contrôle de l'expérience et on limite les faux espoirs reliés aux formules devenues moins efficaces à cause d'un trop grand éparpillement du personnel qualifié.

Deux principaux types de services sont offerts dans ce projet par l'entremise d'un centre scolaire:

1. SERVICES DE DÉPISTAGE: L'objectif de ces services est de s'assurer qu'aucun enfant ne traverse les années préscolaires sans que ne soit détecté un handicap physique ou pédagogique. Les enfants sont évalués régulièrement à partir de l'âge de deux semaines par des pédiatres, des infirmières et des psychologues. Plus les enfants sont jeunes, plus les examens sont rapprochés. Aspect fort important, ces examens permettent aux parents d'être très bien renseignés sur le développement unique de leur enfant et d'être rassurés lorsque tout se déroule normalement.

2. SERVICES ÉDUCATIFS: L'objectif de ces services est de permettre aux enfants d'avoir un bon départ dans la vie en aidant les parents dans leur rôle d'éducateur. Il s'agit en fait d'aider les parents à mieux comprendre l'évolution de leur enfant et de les aider à créer le meilleur environnement possible pour encourager le développement de ses différentes habiletés. Trois programmes incluant tous les mêmes services de dépistage, mais différant quant à l'intensité des services pédagogiques, sont expérimentés et évalués méthodiquement. Dans le premier programme, les rencontres au centre ou les visites à la maison sont fréquentes, environ une fois par deux ou trois semaines. La même chose est offerte dans le second programme mais au rythme d'une fois toutes les quatre ou six semaines. Dans le troisième programme, nulle rencontre ou visite n'a été prévue. A chaque famille est assigné un "éducateur" qui a une certaine formation académique dans le domaine du développement de l'enfant et qui expérimente aussi la tâche d'être parent.

Si l'on désire s'inspirer des expériences américaines, on a intérêt à considérer surtout les plus récentes, celles-ci étant orientées par les erreurs des recherches précédentes. Dans cette optique, nous recommandons des formules s'inspirant de celles du Brookline Early Education Project pour participer à l'éducation des jeunes enfants de la naissance jusqu'à six ans.

LA MATURATION:

Dans notre premier rapport de cheminement, les données de 1971-72 ont fait ressortir l'importance d'une différence d'âge dans le développement des enfants de 4-5 ans. Dans la poursuite du projet, les données obtenues en 1972-73, pour les enfants âgés cette fois de 5-6 ans, font encore ressortir l'importance d'une différence d'âge de 6 mois. Dans tous nos tests les plus jeunes donnent à la fin de la maternelle 5 ans des résultats moins élevés que les plus âgés. En fait, l'âge s'avère une variable qui différencie les enfants beaucoup plus que la variable milieu. Il apparaît donc important d'inclure dans notre discussion une partie traitant de l'évolution naturelle due à l'âge: la maturation.

Sans nous étendre trop longuement sur le rôle prépondérant de la maturation dans le développement d'un enfant, nous aimerions reprendre ici les propos que nous avons tenus dans notre premier rapport et qui résument encore assez bien notre pensée dans ce domaine.

> *Il est reconnu que le jeune enfant progresse rapidement et que quelques mois suffisent pour pouvoir observer de nets changements dans ses capacités mentales. Nos résultats vont en ce sens. Ils confirment que ce principe demeure vrai encore à l'âge de 5½ ans et il est probable que cela persiste encore à 6 et 7 ans, peut-être même*

au-delà. De tels résultats ne sont guère surprenants, et certains diront: pourquoi tant insister sur une telle évidence? Ce à quoi il faut rétorquer: si c'est si évident, pourquoi le système scolaire en tient-il si peu compte?

Il a été décidé et réglementé que tous les enfants nés entre le 1er octobre de l'année (X) et le 30 septembre de l'année (X + 1) seraient réunis dans un même degré scolaire, que ce soit pour la tranche d'âge 4 ans, 5 ans, 6 ans ou 10 ans, 11 ans, 12 ans. Si ce principe est justifié pour les enfants les plus âgés de l'élémentaire, est-ce réellement profitable pour les enfants du premier cycle de l'élémentaire ou du préscolaire?

La grande majorité des tests psychologiques ont des normes de mois en mois ou de 3 mois en 3 mois pour des enfants de moins de 12 ans. Si psychologiquement on reconnaît ces différences, pourquoi pédagogiquement est-ce qu'on les ignore? Ne pas en tenir compte peut créer de fausses difficultés d'apprentissage chez un enfant et augmenter sérieusement le risque de classer comme faible un enfant tout à fait normal pour son âge. Il est en effet difficile pour un professeur de tenir compte de l'âge de l'enfant dans ses évaluations: ses normes sont celles

de la classe, de sorte qu'un enfant jeune a 50% de chance d'être perçu sous la moyenne alors qu'il est tout à fait normal pour son âge.

Un regroupement où les limites d'âge sont plus restreintes diminuerait les risques d'apparition des faux problèmes chez les plus jeunes d'un groupe. Il serait ainsi possible de faire du regroupement dès le préscolaire, de façon objective, sans avoir besoin de recourir à des tests, et en utilisant un critère fort acceptable socialement. Que les parents seraient offensés de voir leur enfant placé dans la classe des 6 ans à 6 ans 3 mois alors qu'actuellement on leur dit qu'on place leur enfant dans la classe des faibles?

Dans une étude sur l'âge d'entrée à l'école, Laura Weinstein (1968-1969) fait ressortir nettement qu'il n'y a pas d'âge absolu pour commencer l'école, mais que l'âge relatif compte énormément. Peu importe l'âge d'entrée (5½, 6, 6½), les plus vieux du groupe sont toujours avantagés par rapport aux plus jeunes. Ils ont de meilleures notes et ceci persiste pendant toute la durée de l'école élémentaire. Cette persistance du décalage serait un effet à long terme de l'échec et de la frustration connus durant les premières années scolaires.

Weinstein a relevé une seule étude montrant que le décalage d'âge n'a plus de répercussion sur les résultats des enfants vers la fin de la deuxième année; fait important, dans l'école où a eu lieu cette recherche, les enfants pouvaient progresser à leur rythme; il y avait, en somme, une réelle application du progrès continu.

Selon Weinstein, les enfants nés dans les 4 mois de l'âge limite sont fortement sujets à présenter des difficultés d'apprentissage. Ils sont défavorisés intellectuellement, physiquement, socialement et émotivement; ils sont en tous points moins aptes à répondre aux exigences de leur professeur. Pour terminer, Weinstein propose quatre solutions qui ont toutes pour objectif de diminuer l'écart possible entre les enfants:

- *l'école sans degré*
- *le regroupement par habiletés*
- *le regroupement par âge*
- *l'entrée biannuelle*

(Rapport de cheminement 1971-1972, p. 131 à 133).

A la suite de ces propos, nous avions trouvé que le regroupement par âge restreint (différence maximum de 3-4 mois à l'intérieur d'un même groupe d'enfants) était la solution la plus simple, la

plus facile à mettre en application, ayant le grand avantage d'utiliser un critère parfaitement objectif, disponible dès l'entrée à l'école. L'enfant étant regroupé vraiment avec des enfants de son âge, il est plus facile d'identifier celui qui n'apprend pas à cause d'un certain retard et de le placer alors dans un sous-groupe plus jeune.

En émettant ces idées, nous avions alors oublié le problème de la dénatalité au Québec. La population d'enfants diminue à chaque année à la C.e.c.M. et dans plusieurs écoles, le nombre d'enfants limite le nombre de classes d'un même degré. Effectuer du regroupement par âge restreint est pratiquement impossible si on pense à le faire d'une classe à l'autre. Tenir compte de l'âge dans les petites classes est si important que nous tenterons ici de donner deux solutions de rechange.

S'il est impossible de faire des classes de jeunes, moyens et âgés, il reste possible à l'intérieur d'une même classe de faire des sous-groupes qui tiennent compte de l'âge. De plus en plus, des professeurs travaillent par ateliers avec des sous-groupes d'élèves. Pour ceux qui le font déjà, pourquoi n'utiliseraient-ils pas l'âge pour établir leur regroupement? Il ne faut pas oublier que dans le cas d'un tel regroupement, les exigences doivent être différentes d'un groupe à l'autre. Toutefois, pour le même contenu, les exigences doivent être les mêmes car il ne

s'agit pas ici de groupes forts et faibles mais de groupes qui franchissent les mêmes étapes à des moments différents.

Si cette solution paraît simple à appliquer, elle n'est pas facile à réaliser de façon efficace. En effet, pour tous les professeurs qui ne travaillent pas en ateliers ou avec des sous-groupes d'enfants, cette solution implique un changement dans leur façon d'enseigner. Or, il n'est pas facile, pour qui que ce soit, de changer sa façon de travailler si aucune modification extérieure importante ne se produit pour justifier un changement. Le professeur reste dans les mêmes conditions, sans aucune forme de support, et on lui demande d'enseigner par petits groupes au lieu d'enseigner à toute sa classe à la fois.

Une formule où un changement dans la structure de la classe oblige pratiquemnet un changement dans la façon d'enseigner serait préférable. C'est pourquoi nous suggérons les classes multi-âges comme seconde solution.

La solution des classes multi-âges est administrativement plus complexe mais finalement elle permet beaucoup plus de tenir compte de l'âge de façon efficace. Cette solution, qui peut paraître contredire le regroupement par âge restreint, est basée sur le principe inverse: mettre dans la même classe des enfants d'âges différents, de 5 à 8 ans par exemple. En fait, cette

façon de procéder rejoint parfaitement l'objectif de faire travailler les enfants selon leurs capacités réelles. En effet, un professeur qui a des enfants de 5 à 8 ans dans sa classe ne peut absolument pas faire travailler tous les enfants en même temps, à la même tâche et au même rythme. Le contexte oblige à fonctionner avec peu d'enfants à la fois, de sorte que les enfants sont spontanément regroupés selon leurs capacités. Un enfant très avancé peut être regroupé avec des plus âgés et un enfant moins évolué avec des plus jeunes. Le système de la classe multi-âges offre plusieurs avantages à la fois pour les enfants et pour les professeurs:

1. Les comparaisons avec des enfants de la même année deviennent pratiquement inexistantes. Celles de l'enfant avec lui-même acquièrent plus d'importance. Celles d'un enfant avec un autre sont surtout des comparaisons d'un âge à l'autre et sont fort acceptables; il est normal qu'un enfant donne mieux qu'un plus jeune et moins bien qu'un plus vieux. Ainsi, le progrès individuel de chaque enfant ressort beaucoup plus et l'adaptation au rythme personnel de chacun est plus facile à réaliser.

2. Un enfant demeure plusieurs années avec un même professeur. Le professeur peut alors connaître ses élèves beaucoup plus à fond et peut suivre beaucoup mieux leur évolution. Chacun connaît le découragement que connaissent les professeurs au

début d'une année scolaire; ils ont 27-30 élèves (40 en maternelle) qu'ils ne connaissent pas; malgré la publicité du progrès continu, les professeurs sentent encore qu'ils doivent mener tous leurs élèves jusqu'à un point bien précis du programme, en une année seulement. La tâche est lourde et peu stimulante. Pourquoi donc demander au professeur de traverser à chaque année une période d'adaptation aussi pénible? La classe multi-âges réduit ce problème, demandant au professeur d'avoir à connaître seulement 6-7 nouveaux jeunes arrivés à la fois.

3. Un enfant change de statut dans la classe multi-âges. Il a la chance de pouvoir être mené par d'autres enfants et de pouvoir aussi en diriger à son tour. Il commence comme un cadet qui imite, se fait aider et profite de l'expérience de ses aînés; puis il a une position intermédiaire où il est un stimulant pour les plus jeunes et est lui-même stimulé par des plus vieux; enfin, il devient un aîné à qui on peut confier beaucoup de responsabilités.

4. La relation professeur-élève est beaucoup plus impliquante puisqu'elle doit durer 3-4 annnées. Actuellement, il est rare qu'un professeur demande qu'un de ses élèves soit transféré dans une autre classe <u>régulière</u> ou que des parents en manifestent ouvertement le désir. Peu de gens attachent de

l'importance à une mésentente professeur-élève. Pourtant la répercussion sur le rendement peut être fâcheuse. Dans une classe multi-âges, cette situation ne pourra pratiquement plus être tolérée. Il est humain de ne pouvoir s'entendre avec tout le monde; aussi un professeur consciencieux prendra l'habitude de demander à un autre professeur d'échanger un élève. Les parents eux-mêmes seront spontanément plus exigeants s'ils savent que leur enfant doit rester plusieurs années avec le même professeur.

D'autres avantages peuvent encore être cités: rompre la scission entre la maternelle et la première année, faciliter l'intégration de nouveaux venus en cours d'année; diminuer les problèmes de ratio à l'intérieur d'une école en éliminant des illogismes du type deux classes de cinquième année de 25 élèves lorsque la classe de première a 35 élèves.

A notre avis, la classe multi-âges est la formule qui permettrait le plus de tenir compte de l'âge de façon efficace. Pour certains, cette formule peut paraître une régression puisque c'est un peu un retour à "l'école de rang" d'autrefois. Si on réfléchit bien, le principal désavantage de l'école de rang n'est pas présent. Le professeur n'est pas isolé dans son coin. Au contraire, il a autour de lui encore plus de professeurs qui font le

même genre de travail et qui ont le même type de classe que lui. En somme, les possibilités de travailler en collaboration sont encore plus grandes que dans la formule de l'enseignement par degré puisque toutes les classes d'un même cycle deviennent semblables et si la classe multi-âges regroupe des enfants de 5 à 12 ans, alors , toutes les classes régulières d'une même école se retrouvent semblables. Il serait ainsi beaucoup plus facile pour les professeurs d'une telle école de travailler par équipe de trois ou quatre puisque, quelles que soient les affinités existant entre professeurs, ces affinités seront toujours entre professeurs qui ont le même type de responsabilités.

SECTION II

ÉVALUATION DE L'APPORT DE LA MATERNELLE 5 ANS PLEIN TEMPS

INTRODUCTION

Avant de présenter les résultats obtenus pour chacun des instruments utilisés au cours de la seconde étape de DEDAPAM, nous tenons à rappeler certains détails concernant les objectifs et la méthodologie. L'objectif principal poursuivi dans les analyses de cette section est de vérifier si les enfants qui, après avoir fait du 4 ans, ont suivi un programme d'une journée complète de maternelle, 4 jours par semaine pendant toute une année scolaire, diffèrent dans leur développement du groupe qui a suivi un programme régulier de maternelle 5 ans après avoir fait, lui aussi, une maternelle 4 ans.

Une étude de la répartition des âges en maternelle 5 ans plein temps a révélé une plus grande proportion d'enfants jeunes dans les classes: ≈60% d'enfants nés d'avril à septembre et ≈40% nés d'octobre à mars (voir tableau 2 page 23). Si l'on compare les mois extrêmes: 33% des enfants de la classe sont nés de juillet à septembre et 16.5% d'octobre à décembre. Cette constatation, ajoutée au fait qu'une différence d'âge est un facteur important tout au cours de la maternelle 5 ans, nous amène à considérer trois niveaux d'âge dans toutes les analyses qui vont suivre au lieu de deux comme nous l'avons fait dans la première section. Les trois niveaux d'âges ont été déterminés de façon à obtenir 33% des enfants de la classe à l'intérieur de chaque niveau.

Ainsi, dans les analyses qui vont suivre, les sous-groupes intitulés "âgés" visent les enfants nés d'octobre 1966 à février 1967, les sous-groupes "moyens", les enfants nés de mars 1967 à juin 1967 et les sous-groupes "jeunes", les enfants nés de juillet 1967 à septembre 1967.

COMPARAISONS AU GRIFFITHS

OBJECTIFS: Vérifier si les enfants dirigés vers le plein temps présentent ou non un retard général de développement ou un retard seulement dans un domaine spécifique du Griffiths (coordination oculo-manuelle, raisonnement non verbal, langage et connaissances pratiques). Vérifier également si des changements particuliers surviennent sur le plan intellectuel chez les enfants qui ont suivi un programme de maternelle plein temps.

SCHÈME UTILISÉ: Le schème factoriel suivant a été utilisé: 2 groupes d'enfants (maternelle 4 ans - maternelle 5 ans plein temps et maternelle 4 ans - maternelle 5 ans régulière) x 3 niveaux d'âge (les âgés nés d'octobre à février, les moyens nés de mars à juin et les jeunes nés de juillet à septembre) x 4 domaines de développement (coordination oculo-manuelle, raisonnement non verbal, langage et connaissances pratiques) x 2 évaluations (une évaluation avant la maternelle 5 ans (mai 1972) ou au début (octobre 1972) et une évaluation à la fin de la maternelle 5 ans (mai 1973)).

SOUS-GROUPES: Dans l'analyse, il y a au total 6 sous-groupes impliquant 10 sujets chacun (2 groupes d'enfants x 3 niveaux d'âge). Les sujets ont été choisis de façon à rendre les moyennes d'âge équivalentes pour les deux groupes (voir tableau 20). Pour chaque niveau d'âge, le nombre d'enfants vus en mai et en

Tableau 20

Age moyen (en mois) de chacun des sous-groupes (N=10) lors de l'application des échelles de Griffiths en 1972 (mai ou oct.) et en 1973 (mai)

	Groupes	Mat.4 ans et 5 ans rég.	Mat.4 ans et 5 ans plein temps
Avant ou au début de la maternelle 5 ans (mai ou oct. 1972)	Jeunes[1]	59.78	59.81
	Moyens[2]	62.42	62.10
	Agés[3]	68.0	67.66
A la fin de la maternelle 5 ans (mai 1973)	Jeunes	69.21	68.93
	Moyens	72.57	72.25
	Agés	77.40	77.23

[1]Enfants nés de juillet 1967 à septembre 1967

[2]Enfants nés de mars 1967 à juin 1967

[3]Enfants nés d'octobre 1966 à février 1967

octobre est le même pour les deux groupes. De plus, les enfants ont été sélectionnés pour que la répartition selon la place dans la famille soit comparable à l'intérieur de chaque niveau d'âge.

RÉSULTATS: Les âges mentaux obtenus aux échelles de Griffiths ont été traités au moyen d'une analyse de la variance en fonction des 2 sous-groupes d'enfants, des 3 niveaux d'âges, des 4 domaines de développement et des 2 évaluations. Le tableau 21 présente une synthèse des résultats de cette analyse. Principaux résultats:

1. EFFET SIGNIFICATIF DE L'ÂGE, PROGRÈS SIGNIFICATIF D'UNE ÉVALUATION À L'AUTRE, DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE ENTRE LES 4 DOMAINES: Le tableau 21 indique que trois effets principaux (effets des variables B, D et E) sont significatifs au seuil .05 pour B et .01 pour D et E. Ces trois mêmes effets sont également significatifs dans l'analyse des résultats au Griffiths présentée dans la première section. Les conclusions à tirer étant sensiblement les mêmes, nous référons le lecteur aux pages 56 à 60. Voici toutefois un bref aperçu de la signification de ces résultats:

   Plus les enfants sont âgés, plus leurs résultats aux échelles de Griffiths sont élevés. L'âge est un facteur très discriminatif: une différence de quelques mois

Tableau 21

Analyse de la variance des âges mentaux obtenus au Griffiths faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de quatre domaines de développement(D), et de deux évaluations(E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTER-SUJETS	(59)		
A: Plein temps/régulier	1	448.533	1.491
B	2	1343.308	4.465*
AxB	2	509.358	1.693
Intra AB (erreur)	54	300.884	
INTRASUJET	(420)		
D	3	325.044	4.973**
DxA	3	298.956	4.574**[1]
DxB	6	83.219	1.273
DxAB	6	62.514	<1
DxSujets (erreur)	162	65.356	

* p <.05
** p <.01

F max pour inter-sujets = 5.43 N.S. (dl=6 et 9)
F max pour DxSujets = 2.89 N.S. (dl=6 et 27)

[1]Voir redécomposition de A et DxA du tableau 22.

Tableau 21 (suite)

Analyse de la variance des âges mentaux obtenus au Griffiths faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de quatre domaines de développement(D), et de deux évaluations(E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTRASUJET (SUITE)			
E	1	13910.533	291.196**
ExA	1	38.533	<1
ExB	2	21.758	<1
ExAB	2	73.908	1.547
ExSujets (erreur)	54	47.770	
DE	3	46.689	2.133
DExA	3	30.422	1.390
DExB	6	60.381	
DExAB	6	22.131	
DExSujets (erreur)	162	21.886	

* p <.05
** p <.01

F max pour ExSujets = 6.39 N.S. (dl = 6 et 9)
F max pour DExSujets = 2.37 N.S. (dl = 6 et 27)

d'âge signifie également une différence réelle dans les capacités intellectuelles. Ceci ressort de deux façons dans l'analyse: lorsque l'on distingue trois niveaux d'âge (effet de la variable B) et lorsque l'on évalue les mêmes enfants à six mois d'intervalle ou plus (effet de la variable E).

Pour l'ensemble des enfants, la moyenne n'est pas uniforme d'une échelle à l'autre du Griffiths (effet D significatif à .01). Comme nous l'avons mentionné (p. 59) cela peut être interprété comme une différence de profil entre les petits Québécois et les petits Anglais d'Angleterre où le test a été normalisé.

2. PAS DE RETARD DE DÉVELOPPEMENT POUR L'ENSEMBLE DES ENFANTS ORIENTÉS VERS LE PLEIN TEMPS: Dans le tableau 21, le test F, égal à 1.491 pour la variable A, concernant la différence inter-groupes, indique un niveau de développement général comparable pour les deux groupes qui ont fait du 4 ans (pour être significatif à .05, F doit être supérieur à 4.02 pour dl = 1 et 54). Le groupe d'enfants orientés vers le plein temps ne présente donc pas de retard de développement par rapport à celui qui a été dirigé vers une maternelle régulière. Cette constatation faite sur le résultat global au test de Griffiths vaut également pour chacun des domaines considérés isolément

Tableau 22

Redécomposition des variances A et AxD: analyse de la différence entre les deux groupes qui ont fait du 4 ans pour chacune des échelles du Griffiths

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + DxA	(4)		
Effet A: Plein temps/régulier			
en D_1: coor. oculo-man.	1	1153.2	3.83
en D_2: rais. non-verb.	1	163.3	<1
en D_3: langage	1	28.0	<1
en D_4: conn. pratiques	1	.85	<1
Intra AB (erreur)	54	300.884	

(voir les résultats de la redécomposition de A + DxA, présentés dans le tableau 22).

Si l'interaction DxA est significative (voir tableau 21), ce n'est pas parce qu'il existe une carence dans certains domaines et pas dans d'autres mais pour d'autres raisons. La figure 4 illustre la relation entre les échelles pour chacun des groupes. On peut constater que les points forts et les points faibles des deux groupes sont différents et mêmes inverses. Par exemple, le domaine de la coordination oculo-manuelle se détache comme point fort dans le profil des enfants qui ont été dirigés en 5 ans régulier après avoir fait du 4 ans et comme point faible dans celui des enfants dirigés vers du 5 ans plein temps. Cet aspect du développement jouerait-il un certain rôle dans la sélection des enfants? On sait qu'en maternelle les activités manuelles sont fréquentes et prennent beaucoup d'importance. Dans ce contexte, l'enfant maladroit et peu habile de ses mains a bien des chances d'être repéré et, lorsqu'il s'agirait de sélectionner des enfants qui se développent moins bien, cet aspect pourrait entrer plus facilement en ligne de compte.

Globalement, une classe de maternelle plein temps a un niveau de développement comparable à un groupe d'enfants du même âge en maternelle régulière et ce, sur tous les plans mesurés par les échelles de Griffiths. Des forces

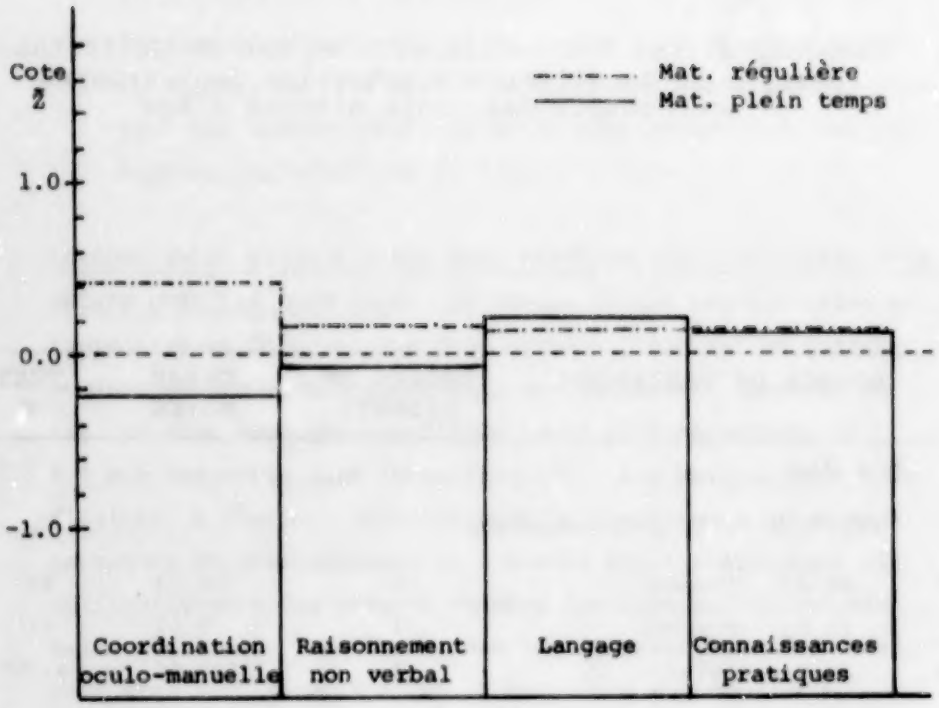


Fig. 4: Profil de développement des deux groupes qui ont fait une maternelle "4 ans", l'un qui a continué à 5 ans en maternelle régulière et l'autre en maternelle plein temps.

Tableau 23

Redécomposition des variances A et AxB du Griffiths: analyse de la différence entre les deux groupes pour chacun des trois niveaux d'âge

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + AxB	(3)		
Effet A: Plein temps/régulier			
en B_1 (jeunes)	1	18.23	<1
en B_2 (moyens)	1	9.03	<1
en B_3 (Agés)	1	1440.00	4.79*
Intra AB (erreur)	54	300.884	

* $p < .05$
** $p < .01$

et des faiblesses sont relevées dans les profils de développement. Toutefois, si un groupe a un résultat élevé ou faible, ce fait doit être considéré comme tel par rapport aux autres résultats de ce même groupe mais non par rapport aux résultats de l'autre groupe.

3. LORSQUE TROIS NIVEAUX D'ÂGE SONT DIFFÉRENCIÉS: DÉPISTAGE D'UN RETARD CHEZ LES PLUS ÂGÉS: Si chaque groupe est subdivisé en trois niveaux d'âge et les deux niveaux d'âge qui se correspondent sont comparés entre eux, une différence apparaît entre les deux sous-groupes d'âgés (voir redécomposition de A + BxA présentée dans le tableau 23). Les enfants âgés (nés d'octobre à février) orientés vers le plein temps présentent un retard de développement de 5-6 mois qui les distingue significativement des enfants du même âge fréquentant une maternelle régulière: le test F pour les âgés est égal à 4.79 et, pour être significatif à .05, F doit être supérieur à 4.02 pour dl = 1 et 54.

La figure 5 qui illustre ces résultats, permet de constater des résultats tout à fait normaux pour les deux sous-groupes de jeunes (nés de juillet à septembre) et les deux sous-groupes de moyens (nés de mars à juin). En effet, pour ces quatre sous-groupes, l'âge mental moyen correspond sensiblement à l'âge chronologique moyen. Par contre, pour les deux sous-

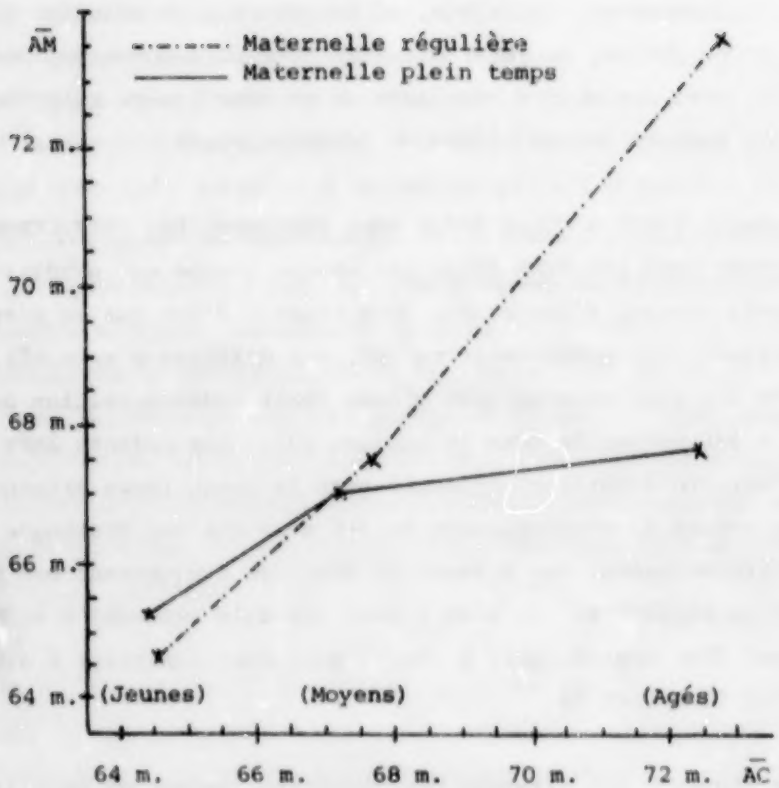


Fig. 5: Âges mentaux moyens obtenus au Griffiths pour les jeunes, les moyens et les âgés des deux groupes qui ont fait du 4 ans et qui sont à 5 ans l'un en maternelle régulière et l'autre en maternelle plein temps.

$\bar{AM}$: Âge mental moyen
$\bar{AC}$: Âge chronologique moyen

groupes d'âgés, seul le sous-groupe en maternelle régulière a un âge mental moyen équivalant à son âge chronologique. Le groupe en maternelle plein temps présente des résultats inférieurs à ceux d'enfants du même âge. En fait, leurs résultats s'approchent énormément de ceux du niveau d'âge "moyen", ce qui nous fait conclure à un retard général d'environ 5-6 mois.

La figure 5 permet également de visualiser les qualités du Griffiths comme instrument de mesure. En effet, la courbe des résultats du groupe en maternelle régulière est linéaire et la pente de cette droite est quasiment de 45^0. Ainsi, pour les échelles de Griffiths, une différence de développement mental de (x) mois correspond à une différence chronologique de (x) mois également. Ceci constitue à notre avis un excellent indice de validité.

Il ne suffit pas de constater une différence seulement chez les enfants nés d'octobre à février, en l'occurence les plus âgés de la classe, il faut se demander pourquoi une telle différence existe.

Les faiblesses apparaissent-elles avec l'âge? Si c'était le cas, il y aurait eu une certaine augmentation de l'amplitude des différences d'une évaluation à l'autre. Or, les résultats

du tableau 21 indiquent un test F de 1.55 pour l'interaction ExAB, ce qui signifie que les différences sont sensiblement de même intensité avant et après la maternelle 5 ans. A la fin de la maternelle 5 ans, le sous-groupe des jeunes (âge moyen = 68.93 mois) et le sous-groupe des moyens (âge moyen = 72.25 mois) ont dépassé l'âge moyen où une différence existait pour le sous-groupe des âgés au début de la maternelle (âge moyen = 67.66 mois). Le phénomène n'est donc pas rattaché à l'âge absolu des enfants mais à leur âge relatif (âge par rapport aux autres de la classe).

Les faiblesses sont-elles causées par une attitude biaisée des expérimentateurs? Encore une fois, si c'était le cas, cela se traduirait par une augmentation des différences d'une évaluation à l'autre. Voici pourquoi: la moitié des enfants inclus dans cette analyse ont été évalués en mai 1972, c'est-à-dire avant même que l'on sache s'ils étaient ou non orientés vers du plein temps. Ainsi, à l'évaluation numéro 1 de cette analyse, seulement la moitié des enfants, ceux évalués au début de l'année scolaire, pouvaient être soumis aux biais possibles des expérimentateurs alors qu'à l'évaluation numéro 2, tous les enfants pouvaient l'être. Si l'attitude des expérimentateurs était biaisée, la répercussion serait plus accentuée à l'évaluation 2 qu'à l'évaluation 1. Or, nos données n'indiquent pas d'augmentation; au contraire, c'est plutôt une très légère diminution qui est remarquée.

A notre avis, il s'agit ici d'une simple répercussion de l'importance de "l'âge relatif" au niveau préscolaire. Nous nous expliquons: A l'âge préscolaire, quelle que soit la tâche, les enfants jeunes obtiennent des résultats moins élevés. Tous nos résultats confirment cette réalité. Ainsi, un enfant jeune peut facilement paraître moins développé, plus immature et moins adapté à la classe même s'il est normal ou doué pour son âge. Il peut alors être orienté vers la maternelle 5 ans plein temps simplement parce qu'il est plus jeune. Par contre, les enfants plus âgés, pour y être dirigés, doivent présenter un retard intellectuel notable. En effet, les plus âgés, s'ils sont normaux intellectuellement, se retrouvent nécessairement parmi les plus avancés de la classe et s'ils accusent seulement un léger retard de 3-4 mois, ils demeurent quand même dans la bonne moyenne de la classe.

En somme, dans une classe, tous les enfants jeunes sont susceptibles d'être dirigés vers le plein temps parce qu'ils sont comparativement moins développés alors que chez les plus âgés, seuls ceux présentant un retard notable risquent de l'être. Plus d'enfants jeunes étant ainsi sujets à être sélectionnés, cela explique pourquoi plus le sont effectivement. (En 1972-73, 33% des enfants de la classe sont nés de juillet à septembre, comparativement à 16.5% d'octobre à décembre). Par conséquent, la moyenne d'âge de la classe plein temps est

inférieure à celle des autres maternelles, et dans une comparaison classe à classe, l'ensemble de la classe plein temps risque fort de paraître moins développé puisque physiquement les enfants sont plus jeunes. Cette impression, malheureusement généralisée à toute la classe, ne devrait en réalité exister que pour les plus âgés du groupe. Pourtant, c'est pour eux que l'impression sera la moins accentuée, car même avec leur retard, ils demeurent les plus avancés de la classe.

Lorsque l'ensemble du groupe plein temps est comparé à un groupe du même âge en maternelle régulière, aucune différence n'apparaît dans le niveau de développement moyen atteint par les enfants. Toutefois, si on effectue cette comparaison pour trois niveaux d'âge: jeune (née de juillet à septembre), moyen (née de mars à juin) et âgé (née d'octobre à février), une différence apparaît dans le niveau de développement atteint par les plus âgés. Les enfants âgés du plein temps présentent un retard significatif de 5-6 mois. En somme, pour les enfants jeunes ou d'âge moyen, autant d'enfants peu doués, moyennement doués ou très doués semblent être sélectionnés alors que pour les plus âgés, la sélection est centrée surtout sur des enfants peu doués. Dans une comparaison classe à classe, il sera donc très facile de percevoir l'ensemble d'une classe plein temps comme moins

avancée parce que les enfants sont en moyenne plus jeunes et sont donc moins développés et parce que, chez les plus âgés, il y a effectivement un peu plus de "moins doués". Pourtant, ce "un peu plus de moins doués" ne suffit pas pour distinguer tout le groupe en plein temps d'un groupe en maternelle régulière lorsqu'un contrôle de l'âge est effectué.

4. MÊME PROGRÈS RÉALISÉ AU COURS DE LA MATERNELLE 5 ANS, QUE LES ENFANTS FRÉQUENTENT UNE CLASSE DE PLEIN TEMPS OU UNE CLASSE RÉGULIÈRE: Les résultats du tableau 21 indiquent que la progression entre les deux évaluations, celle faite avant la maternelle 5 ans ou au début et celle faite à la fin de la maternelle 5 ans, est équivalente pour les deux groupes. Le test F pour l'interaction ExA est en effet plus petit que l'unité, donc non significatif. Les deux groupes ont ainsi évolué de façon comparable d'une évaluation à l'autre. De plus, chaque sous-groupe d'âge a progressé de façon équivalente: le test F, pour l'interaction ExAxB, est égal à 1.547 et n'est pas significatif au seuil de .05 (pour être significatif, F doit être supérieur à 4.02 pour dl = 1 et 54). Par conséquent, le sous-groupe des âgés du plein temps ne progresse pas plus rapidement que les autres et le décalage observé par rapport au groupe des âgés du régulier demeure de même amplitude tout au cours de l'année. Enfin, les deux groupes ne diffèrent pas non plus quant au progrès réalisé à l'intérieur de chacun des

domaines du Griffiths, puisque l'interaction DExA est également non significative au seuil de .05 (F = 1.39; pour être significatif, F doit être supérieur à 2.66 pour dl = 3 et 162).

Les deux groupes qui ont fait du 4 ans et que l'on compare ici ont progressé très nettement du début à la fin de la maternelle 5 ans;mais ni celui qui a fait une maternelle plein temps ni celui qui a fait une maternelle régulière n'ont évolué plus rapidement l'un que l'autre, tant sur le plan du développement général, que sur des aspects spécifiques comme la coordination oculo-manuelle, le raisonnement non verbal, le langage ou les connaissances pratiques. Les enfants qui présentaient un retard au début de l'année de maternelle 5 ans l'accusent encore à la fin.

RÉSUMÉ:

Si l'on considère l'ensemble des enfants d'une classe maternelle plein temps et que l'on compare cet ensemble à un groupe d'enfants du même âge en maternelle régulière, on ne constate aucune différence dans le niveau de développement atteint tant sur le plan général que sur les plans spécifiques mesurés par le Griffiths.

Si l'on fait cette comparaison pour trois niveaux d'âge, on ne relève aucune différence entre les sous-groupes de jeunes (nés de juillet à septembre) et entre les sous-groupes de moyens (nés de mars à juin) mais entre les sous-groupes des âgés, on observe une différence: le sous-groupe d'enfants nés d'octobre à février du plein temps accuse un retard significatif de 5-6 mois sur le sous-groupe en classe régulière.

En cours d'année, tous les sous-groupes ont progressé sensiblement au même rythme. Les enfants qui présentaient un retard maintiennent leur retard. Les données de DEDAPAM ne permettent donc pas de conclure à un apport positif de la maternelle 5 ans plein temps en ce qui concerne le développement intellectuel des enfants.

COMPARAISONS AU WISC

OBJECTIFS POURSUIVIS: Vérifier si les conclusions obtenues aux échelles de Griffiths peuvent être généralisées à d'autres instruments évaluant le développement intellectuel, en l'occurence les échelles de Weschler, la technique d'évaluation individuelle la plus répandue à l'élémentaire. En somme, il s'agit de contrôler si, à la fin de la maternelle 5 ans, des différences sont observées entre les enfants du plein temps et les enfants du régulier qui ont fait du 4 ans.

SCHÈME UTILISÉ: Le schème factoriel suivant a été utilisé: 2 groupes d'enfants (maternelle 4 ans - maternelle 5 ans plein temps et maternelle 4 ans - maternelle régulière) x 3 groupes d'âge (les jeunes nés de juillet à septembre, les moyens nés de mars à juin et les âgés nés d'octobre à février) x 10 sous-tests (connaissances, jugement, arithmétique, similitudes, mémoire, images à compléter, histoires en images, dessins avec blocs, assemblages et substitutions). Seule la variable sous-test est à mesures répétées. Ce schème ressemble à celui utilisé pour le Griffiths, la variable évaluation (E) étant éliminée. Le WISC a été appliqué pour la première fois aux enfants à la fin de la maternelle 5 ans. Les résultats analysés ici ne couvrent donc qu'une seule évaluation, celle de mai 1973.

Tableau 24

Âge moyen (en mois) de chacun des sous-groupes (N=13) lors de la passation du WISC à la fin de la maternelle 5 ans (mai 1973)

Groupes	Maternelle 4 ans et 5 ans régulière	Maternelle 4 ans et 5 ans plein temps
Jeunes[1]	69.42	69.39
Moyens[2]	72.98	72.87
Agés[3]	77.92	77.76

[1]Enfants nés de juillet 1967 à septembre 1967

[2]Enfants nés de mars 1967 à juin 1967

[3]Enfants nés d'octobre 1966 à février 1967

SOUS-GROUPES: Les deux premières variables déterminent au total 6 sous-groupes (2 groupes d'enfants x 3 niveaux d'âge). Les sujets ont été sélectionnés de façon à rendre les moyennes d'âge comparables à l'intérieur de chaque niveau (voir tableau 24). De plus, le choix a été fait de sorte que la répartition des enfants selon leur place dans la famille soit équivalente à l'intérieur d'un même niveau d'âge. Treize sujets ont été inclus dans chaque sous-groupe; il y a donc au total 39 sujets (3 x 13) par groupe.

RÉSULTATS: Comme pour la section I, les résultats aux sous-tests du WISC n'ont pas été transformés en cotes pondérées d'après les normes américaines, mais en scores Z à partir des moyennes et des variances compilées pour l'ensemble des enfants de DEDAPAM (N = 216). Le tableau 25 présente la synthèse générale des résultats obtenus à l'analyse de la variance des cotes Z obtenus au WISC, analyse faite en fonction de deux groupes d'enfants (variable A), de 3 niveaux d'âge (variable B) et de 10 sous-tests (variable D). Principaux résultats:

1. EFFET SIGNIFICATIF DE L'ÂGE: Comme dans nos autres analyses, une différence d'âge de quelques mois se révèle importante. Le tableau 25 indique pour l'âge (variable B) un test F de 3.48, significatif à un seuil de probabilité de .05 (F doit être supérieur à 3.13 pour être significatif, pour dl = 2 et 72). Ces résultats confirment les conclusions émises pour le

Tableau 25

Analyses de la variance des cotes Z obtenues au WISC, faite en fonction de 2 groupes d'enfants(A), de 3 niveaux d'âge(B) et de 10 sous-tests(D)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTER-SUJETS	(77)		
A: Plein temps/régulier	1	10.63	3.27
B	2	11.32	3.48*
AxB	2	3.54	1.03
Intra AB (erreur)	72	3.25	
INTRASUJET	(702)		
D	9	2.31	3.5**
DxA	9	.26	<1
DxB	18	.46	<1
DxAB	18	1.477	
DxSujets (erreur)	648	.66	

* $p < .05$
** $p < .01$

F max pour inter-sujets = 3.6 N.S. (dl = 6 et 12)
F max pour DxSujets = 1.67 N.S. (dl = 6 et 108)

Griffiths au début de cette deuxième section ainsi que celles de la première section émises pour le WISC:

> *A la fin de la maternelle 5 ans, plus les enfants sont âgés plus ils obtiennent au WISC des scores élevés. Par conséquent, le WISC peut être considéré comme un instrument qui mesure de façon adéquate le développement des petits Québécois francophones, puisqu'il est capable de suivre très bien leur évolution entre l'âge de 5½ ans et 6½ ans.*

2. PAS DE RETARD DE DÉVELOPPEMENT OBSERVÉ POUR L'ENSEMBLE DES ENFANTS FRÉQUENTANT UNE MATERNELLE PLEIN TEMPS: Les résultats du tableau 25 indiquent, pour la variable A, un test F non significatif au seuil de .05 (F = 3.27 et, pour être significatif, F doit être supérieur à 3.98 pour dl = 1 et 72). Les enfants qui ont fréquenté une maternelle 5 ans plein temps ont donc dans l'ensemble des résultats au WISC tout à fait comparables à ceux des enfants qui ont fait une maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Ceci vaut tant pour l'ensemble du test que pour chacun des sous-tests (voir l'analyse du tableau 26). Ces données concordent tout à fait avec celles obtenues pour le Griffiths, et nous pouvons réaffirmer:

> *Les enfants du plein temps ne présentent pas de retard de développement intellectuel par rapport au groupe*

Tableau 26

Redécomposition des variances A et DxA du tableau 25: analyse de la différence entre les deux groupes à chacun des sous-tests

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + DxA	(1 + 9)		
A: plein temps/régulier			
en D_1	1	.006	<1
en D_2	1	.088	<1
en D_3	1	.973	<1
en D_4	1	1.955	<1
en D_5	1	1.911	<1
en D_6	1	1.712	<1
en D_7	1	.702	<1
en D_8	1	1.167	<1
en D_9	1	1.512	<1
en D_{10}	1	2.950	<1
Intra AB	72	3.25	

* $p < .05$

** $p < .01$

d'enfants du même âge qui a poursuivi une maternelle régulière après avoir fait du 4 ans.

3. PAS DE RETARD SIGNIFICATIF AU WISC POUR LE SOUS-GROUPE PLUS ÂGÉ: Le tableau 27 indique ce qui se passe lorsque les deux groupes sont comparés à trois niveaux d'âge différents: jeunes (nés de juillet à septembre), moyens (nés de mars à juin), âgés (nés d'octobre à février). Aucun des trois tests F n'est significatif au seuil de probabilité de 5%. A l'intérieur d'un même niveau d'âge, aucun des sous-groupes ne peut être considéré comme significativement inférieur ou supérieur à l'autre. Ces données ne confirment donc pas ce qui a été observé au niveau des résultats du Griffiths. Par contre, on ne peut pas conclure non plus qu'il y a une nette contradiction entre les données du WISC et celles du Griffiths. Voici pourquoi: si l'on élève le seuil de probabilité à 10%, pour voir dans quel sens s'oriente nos résultats, on constate alors que la probabilité d'obtenir les différences observées entre les deux sous-groupes de jeunes et entre les deux sous-groupes de moyens est supérieure à 10%, mais qu'elle est inférieure à 10% entre les deux sous-groupes d'âgés. On doit alors plutôt conclure que les données du WISC ont tendance à aller dans le même sens que celles du Griffiths même si la concordance n'est pas parfaite. Il ne faut pas oublier non plus que l'analyse des Griffiths repose sur deux évaluations et celle des

Tableau 27

Redécomposition des variances A et AxB du tableau 25: analyse de la différence entre les deux groupes pour chacun des trois niveaux d'âge

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + BxA	(1 + 2)		
A: plein temps/régulier			
en B_1 (jeunes)	1	8.532	2.63
en B_2 (moyens)	1	0.083	<1
en B_3 (âgés)	1	9.088	2.80 †
Intra AB (erreur)	72	3.25	

† p <.10

* p <.05

** p <.01

WISC sur une seule. Il y a donc plus de chances que les conclusions émises à partir du Griffiths soient plus proches de la réalité. Les données dégagées du WISC doivent être considérées comme appuyant celles du Griffiths et non l'inverse.

> *Lorsque trois niveaux d'âge sont différenciés (jeune, moyen et âgé), les résultats au WISC ne sont pas aussi précis que ceux au Griffiths. On ne peut pas affirmer que les enfants âgés (nés d'octobre à février) qui sont en plein temps ont un niveau de développement significativement inférieur à celui de leurs compagnons du même âge en maternelle régulière. Toutefois, on peut observer une nette tendance en ce sens. D'ailleurs, lorsqu'on examine les moyennes des sous-groupes, on constate que le niveau de développement du groupe âgé en plein temps s'approche énormément du niveau atteint par les deux sous-groupes d'âge moyen, ce qui avait été remarqué lors de l'examen des résultats au Griffiths. Il est donc légitime de faire remarquer un certain parallélisme entre les données du WISC et celles du Griffiths.*

RÉSUMÉ:

L'analyse des résultats au WISC a été entreprise surtout dans le but de faire un rapprochement entre le principal instrument de mesure utilisé dans DEDAPAM (les échelles de Griffiths) et le principal instrument utilisé dans la pratique (le WISC).

Les conclusions que l'on peut dégager du WISC vont sensiblement dans le même sens que celles du Griffiths: l'ensemble des enfants dirigés vers une maternelle plein temps, après avoir fait du 4 ans, ont un niveau de développement comparable à celui des enfants dirigés vers le régulier après avoir fait du 4 ans. On remarque cependant chez les plus âgés fréquentant une maternelle plein temps une certaine tendance à présenter des résultats de niveau inférieur alors que chez les moyennement âgés et chez les plus jeunes, les résultats sont tout à fait équivalents à ceux d'enfants du même âge en classe régulière.

COMPARAISONS AU TEST DE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

OBJECTIFS: Vérifier si, au test de fonctionnement intellectuel de la C.e.c.M., les enfants dirigés vers une maternelle 5 ans plein temps après avoir fait une maternelle 4 ans présentent ou non des résultats inférieurs à ceux des enfants dirigés vers une maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Contrôler ceci pour l'ensemble du test et chacun de ses sous-tests. Vérifier également si des modifications apparaissent après une année de maternelle plein temps pour constater ou non un apport quelconque sur le plan du fonctionnement intellectuel.

SCHÈME UTILISÉ: Le schème utilisé est le suivant: 2 groupes d'enfants (maternelle 4 ans - maternelle 5 ans plein temps et maternelle 4 ans - maternelle régulière) x 3 niveaux d'âge (les jeunes nés de juillet à septembre, les moyens nés de mars à juin et les âgés nés d'octobre à février) x 4 domaines[1] (vocabulaire, discrimination visuelle, habileté numérique et coordination visuo-motrice) x 2 évaluations (celle d'octobre 1972 faite en maternelle 5 ans et celle d'octobre 1973 faite en première année).

[1] Il s'agit ici des quatre domaines inclus dans les tests au moment du déroulement du projet DEDAPAM.

Tableau 28

Âge moyen (en mois) de chacun des sous-groupes (N=11) lors de la passation du test de fonctionnement intellectuel de la C.E.C.M. en octobre 1972 et en octobre 1973

	Groupes	Mat.4 ans et 5 ans rég.	Mat.4 ans et 5 ans plein temps
Octobre 1972	Jeunes[1]	62.81	62.82
	Moyens[2]	66.87	66.27
	Agés[3]	71.45	70.78
Octobre 1973	Jeunes	74.81	74.82
	Moyens	78.87	78.87
	Agés	83.45	82.78

[1]Enfants nés de juillet 1967 à septembre 1967

[2]Enfants nés de mars 1967 à juin 1967

[3]Enfants nés d'octobre 1966 à février 1967

SOUS-GROUPES: Six sous-groupes sont déterminés par le schème étudié : 2 groupes d'enfants x 3 niveaux d'âge. Les enfants ont été choisis de façon à rendre les moyennes d'âge équivalentes à l'intérieur d'un même niveau d'âge (voir tableau 28). Nous avons également tenu compte du rang dans la famille dans la sélection des enfants afin que les sous-groupes soient comparables entre eux.

RÉSULTATS: Les cotes T, obtenues en maternelle et en première année aux quatre épreuves du test de fonctionnement intellectuel de la C.e.c.M., ont été traitées au moyen d'une analyse de la variance. Le tableau 29 présente une synthèse de cette analyse de la variance faite en fonction de 2 groupes d'enfants (A), de 3 niveaux d'âge (B), de 4 domaines (D) et de 2 évaluations (E). Principaux résultats:

1. DIFFÉRENCES ENTRE LES ENFANTS QUI SONT EN MATERNELLE PLEIN TEMPS ET CEUX QUI SONT EN CLASSE RÉGULIÈRE DANS DEUX DES QUATRE SOUS-TESTS DU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL: La redécomposition des variances A et DxA du tableau 30 indique clairement que les différences entre les deux groupes n'existent que dans deux des quatre sous-tests. Le test F, égal à 6.99 pour la discrimination de formes, et le test F, égal à 12.24 pour la coordination visuo-motrice, sont significatifs au seuil de probabilité de 5% mais les deux tests F, l'un égal à 1.81 et l'autre plus petit que l'unité, pour les sous-tests vocabulaire

Tableau 29

Analyse de la variance des cotes T obtenues au test de fonctionnement intellectuel faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de quatre domaines(D) et de deux évaluations(E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTER-SUJETS	(65)		
A: Plein temps/régulier	1	2992.517	16.51** [1]
B	2	142.341	1.06
AxB	2	144.477	<1
Intra AB (erreur)	60	181.218	
INTRASUJET	(462)		
D	3	152.482	2.92*
DxA	3	298.017	5.70** [1]
DxB	6	139.336	2.67*
DxAB	6	27.795	<1
DxSujets (erreur)	180	52.289	

* $p < .05$
** $p < .01$

F max pour inter-sujets= 2.79 N.S. (dl = 6 et 10)
F max pour DxSujets = 1.46 N.S. (dl = 6 et 30)

[1] Voir redécomposition de A et DxA du tableau 30

Tableau 29 (suite)

Analyse de la variance des cotes T obtenues au test de fonctionnement intellectuel faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de quatre domaines(D) et de deux évaluations(E)

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTRASUJET (suite)			
E	1	49.093	<1
ExA	1	33.506	<1
ExB	2	1.962	<1
ExAB	2	27.189	<1
ExSujets (erreur)	60	55.218	
DE	3	46.371	1.139
DExA	3	15.951	<1
DExB	6	28.922	<1
DExAB	6	40.199	<1
DExSujets (erreur)	180	40.727	

* p <.05
** p <.01

F max pour ExSujets = 1.71 N.S. (dl = 6 et 10)
F max pour DExSujets = 1.72 N.S. (dl = 6 et 30)

Tableau 30

Redécomposition des variances A et DxA du tableau 29: analyse de la différence entre le groupe en plein temps et le groupe en maternelle régulière pour chacun des sous-tests du test de fonctionnement intellectuel

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + DxA	(1 + 3)		
Plein temps/régulier			
en D_1 (vocabulaire)	1	327.76	1.81
en D_2 (disc. visuelle)	1	1267.28	6.99*
en D_3 (habil. numér.)	1	74.25	<1
en D_4 (coord. visuo-mot.)	1	2217.28	12.24**
Intra AB (erreur)	60	181.22	

* $p < .05$

** $p < .01$

et habileté numérique, ne sont pas significatifs (pour être significatifs à 5%, les tests F doivent être supérieurs à 4.00 pour dl = 1 et 60). Les résultats du tableau 30 sont donc très précieux pour l'interprétation des résultats du tableau 29. En effet, l'effet significatif de la variable A ($p<.01$), c'est-à-dire la différence significative observée sur le plan global entre le groupe en plein temps et le groupe en maternelle régulière, ne signifie pas des différences généralisées à tous les sous-tests. Cette différence inter-groupes relevée pour l'ensemble des sous-tests doit être considérée comme spécifique, même sous cette apparence d'effet global, puisqu'elle n'est en réalité que le produit de différences importantes apparaissant dans seulement deux domaines. Dans ces deux domaines, l'amplitude des différences inter-groupes est telle qu'une différence inter-groupes générale transparaît sur le plan global.

Les données du tableau 30 permettent également de comprendre pourquoi l'interaction DxA du tableau 29 est significative ($p<.01$). En effet, si des différences inter-groupes sont significatives dans certains domaines et pas dans d'autres, il y a de grandes chances pour que l'écart entre ces différences soit également significatif. Lorsque c'est le cas, l'interaction groupes x domaines (DxA) est significative, ce qui est effectivement constaté dans l'analyse du tableau 29.

Parmi les enfants qui ont fait une maternelle à l'âge de 4 ans, ceux qui sont dirigés vers le 5 ans plein temps réussissent réellement moins bien que ceux dirigés vers le 5 ans régulier dans deux des composantes du test de fonctionnement intellectuel: la discrimination visuelle (sous-test de ressemblances ou de dissemblances) et la coordination visuo-motrice (sous-test complément de modèles ou reproduction de modèles). Il y a une certaine parenté entre ces deux domaines. En effet, pour pouvoir copier un modèle, il faut d'abord être capable de le percevoir correctement. Il n'est donc pas étonnant qu'une déficience en discrimination visuelle entraîne également une déficience en coordination visuo-motrice, et qu'un retard soit observé simultanément dans ces deux domaines.

Contrairement au Griffiths, des différences apparaissent au test de fonctionnement intellectuel lorsque les enfants des deux groupes sont comparés entre eux. Au Griffiths, aucune différence générale ou spécifique n'a été relevée entre les deux groupes d'enfants. Cependant une étude du profil de chaque groupe a laissé entrevoir au Griffiths une faiblesse du côté de la coordination oculo-manuelle pour le groupe dirigé en plein temps. La copie de modèles est un aspect de la coordination oculo-manuelle mesuré dans le Griffiths. On peut donc faire un certain rapprochement entre les faiblesses remarquées au Griffiths et les déficiences observées au test de

fonctionnement intellectuel: dans les deux cas, il s'agit de domaines non verbaux et la motricité fine ressort chaque fois comme domaine moins développé.

On peut conclure de ces résultats que le type d'enfants dirigés vers le plein temps présente certaines caractéristiques par rapport aux enfants qui n'y sont pas dirigés. Leurs points faibles sont localisés dans des domaines bien particuliers. Contrairement à ce à quoi l'on aurait pu s'attendre, cela ne ressort pas du tout en langage (vocabulaire, compréhension, raisonnement verbal) mais dans des domaines non verbaux impliquant la vision et la motricité fine. Comme nous l'avons déjà souligné dans la présentation des résultats au Griffiths, il se peut, étant donné la gamme des activités en maternelle, que les faiblesses réelles en habileté manuelle ressortent de façon plus évidente que les faiblesses réelles en langage.

> *Lorsque l'on considère l'ensemble des enfants d'une classe de plein temps et qu'on les compare à des enfants qui ont aussi fait du 4 ans mais qui sont allés à 5 ans dans une maternelle régulière, on constate qu'ils obtiennent des résultats significativement plus faibles au test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. Toutefois, ce retard, même s'il se traduit dans le résultat global*

Tableau 31

Redécomposition des variances A et AxB du tableau 29: analyse de la différence entre le groupe en plein temps et le groupe en maternelle régulière pour chacun des niveaux d'âge

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + AxB	(1 + 2)		
Plein temps/régulier			
en B_1: jeunes	1	405.05	2.24
en B_2: moyens	1	931.96	5.14*
en B_3: âgés	1	1944.45	10.73**
Intra AB (erreur)	60		

* $p < .05$

** $p < .01$

au test, n'existe en réalité que pour deux des quatre aspects du test: la discrimination visuelle et la coordination visuo-motrice. Les résultats en vocabulaire et en habileté numérique sont tout à fait comparables, que les enfants soient en maternelle plein temps ou en maternelle régulière.

2. AUCUNE DIFFÉRENCE INTER-GROUPES AU NIVEAU D'ÂGE PLUS JEUNE:
Lorsque les trois niveaux d'âge jeune, moyen et âgé sont différenciés dans l'analyse et que les deux sous-groupes de même niveau sont comparés entre eux, des différences significatives sont observées seulement pour les deux niveaux d'âge plus avancés, celui des moyens et celui des âgés. La redécomposition des variances A et AxB, présentée dans le tableau 31, indique en effet un test F égal à 2.24 non significatif au seuil de probabilité de 5% pour les jeunes nés de juillet à septembre (pour être significatif à 5%, F doit être supérieur à 4.00 pour dl = 1 et 60). Pour les deux autres niveaux d'âge, les tests sont significatifs, F étant égal à 5.14 pour les moyens, nés de mars à juin, et à 10.73 pour les âgés, nés d'octobre à février.

De plus, l'interaction évaluations x groupes x âges (voir les résultats de ExAB du tableau 29) donne un test F plus petit que l'unité donc non significatif, ce qui indique que la

différence observée entre les deux groupes d'un niveau d'âge est sensiblement de même amplitude en maternelle et en première année. Le phénomène n'est donc pas particulier à un degré scolaire et il n'y a ni augmentation ni diminution d'une année à l'autre.

Le fait que les différences ne soient pas généralisées à tous les enfants est beaucoup plus problématique qu'une non-généralisation à tous les domaines. Il faut s'interroger sur ce phénomène puisqu'on ne peut plus conclure que les faiblesses sont relatives à la nature des habiletés impliquées dans les tâches du test. Si c'était le cas, tous les enfants seraient atteints de façon équivalente. Or,dans nos résultats, plus les enfants sont âgés par rapport au groupe,plus l'amplitude des différences est grande.

On doit éliminer d'emblée l'hypothèse d'une apparition des différences avec l'âge,puisque le phénomène observé est de même intensité en maternelle et en première année. Le phénomène est rattaché à l'âge relatif des enfants et non à leur âge absolu.

On doit éliminer également l'hypothèse d'une différence causée par de réelles déficiences pour deux groupes d'âge et non pour le troisième,puisqu'aux échelles de Griffiths un

retard n'a été observé que pour le sous-groupe des plus âgés.

En somme, on se retrouve pratiquement devant le même genre de situation que celle traitée dans la section I si l'on remplace milieux populaires par maternelle plein temps et milieux moyens par maternelle régulière (voir page 81 à 86). Dans cette optique, une manifestation de "l'effet Rosenthal" devient une hypothèse explicative fort plausible qui pourrait être formulée de façon suivante: à l'intérieur de la même école, on attendrait en moyenne moins des enfants de maternelle plein temps que des enfants de maternelle régulière puisqu'ils ont été sélectionnés comme ayant plus de problèmes et, conséquemment, on obtiendrait moins.

Jusqu'à présent, nous n'avons trouvé aucune autre explication plausible. Sans vouloir l'imposer au lecteur, nous tenons cependant à ce qu'elle soit considérée très sérieusement dans d'éventuelles recherches. En effet, le phénomène, quel qu'il soit, ne joue pas aussi intensément pour tous les enfants de la classe et, paradoxalement, l'hypothèse d'une manifestation de l'effet Rosenthal en tient parfaitement compte. De fait, comme nous l'avons déjà expliqué, même si on attend moins de l'ensemble d'une classe, les plus jeunes du groupe demeurent suffisamment stimulés pour donner un rendement adéquat pour leur âge. Cela n'est pas le cas pour le sous-groupe des

moyens qui, ayant un niveau de développement normal, devrait être capable de donner le rendement moyen d'une classe régulière. Quant au sous-groupe des âgés, normalement il est en plus mauvaise posture que le sous-groupe des moyens; mais dans le cas de la maternelle plein temps, il est touché à peu près de la même façon puisque le retard qu'il accuse aux échelles de Griffiths le ramène presque au niveau de développement des moyennement âgés.

Lorsque trois niveaux d'âge sont différenciés: jeunes, moyens et âgés, les différences entre le groupe en 5 ans plein temps et le groupe en 5 ans régulier qui a fait du 4 ans ne sont significatives que pour les moyens et les âgés.

Ces différences, n'étant pas généralisées à toute la classe, ne peuvent être interprétées comme des faiblesses propres à l'ensemble des enfants du plein temps. N'augmentant pas avec l'âge absolu, elles ne sont pas des carences qui s'intensifient avec l'âge. Elles ne sont pas non plus le reflet d'un retard dans le développement intellectuel puisque le groupe des moyens s'est montré tout à fait normal sur le plan intellectuel à la fois au Griffiths et au Wisc.

La meilleure explication trouvée jusqu'à présent demeure celle d'une conséquence de nos attitudes de moindres exigences envers les enfants du plein temps: dans une école de milieux populaires, on attendrait encore moins des enfants dirigés vers une classe de plein temps que de ceux dirigés vers une classe régulière. Cette hypothèse, qui ressort de nos données pour la seconde fois, prend à nos yeux de plus en plus d'importance. Aussi, il serait judicieux d'en faire l'objet de prochaines recherches et de la soumettre éventuellement à une expérimentation systématique.

3. MÊME PROGRÈS RÉALISÉ QUE LES ENFANTS FRÉQUENTENT OU NON UNE MATERNELLE PLEIN TEMPS: Les deux évaluations, l'une au début de la maternelle (octobre 1972) et l'autre au début de la première année (octobre 1973), nous permettent d'estimer le progrès réalisé d'une évaluation à l'autre, par conséquent, le progrès réalisé au cours de l'année scolaire passée en maternelle (octobre 1972 à juin 1973). Les résultats du tableau 29 indiquent que toutes les interactions de la variable E (évaluation) avec les autres variables sont plus petites que l'unité, donc non significatives. La différence entre les résultats en maternelle et ceux en première année est donc sensiblement équivalente pour les deux groupes en général (test F pour ExA < 1), pour les différents groupes d'âge de ces

deux groupes (test F pour ExAxB < 1) et pour les différents aspects du test (test F pour DExA et pour DExAB <1).

Aucun sous-groupe n'a progressé plus qu'un autre. Le décalage observé entre les deux groupes de moyens et entre les deux groupes d'âges est de même amplitude. Le retard n'a été rattrapé ni par l'un ni par l'autre des sous-groupes du plein temps. De plus, les aspects identifiés comme plus faibles le sont tout autant au début de la maternelle qu'au début de la première année. Il n'y a donc aucun signe d'amélioration ni au test en général ni dans l'un des deux aspects où l'on a remarqué un décalage.

4. PAS DE DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE DUE À L'ÂGE: Les résultats du tableau 29 indiquent un test F égal à 1.06, non significatif pour la variable âge (B). L'absence d'une répercussion de l'âge est très intrigante ici parce que l'âge s'est déjà révélé un facteur déterminant du niveau de réussite des enfants pour le test de fonctionnement intellectuel et pour les enfants concernés ici (voir la différence significative obtenue pour le test de fonctionnement intellectuel dans la section I pour un écart d'âge de six mois p. 77 à 80 et, pour les enfants concernés dans cette analyse, voir la différence d'âge significative observée lors des comparaisons aux échelles de Griffiths et de Weschler, p. 151 à 154 et p.171 à 173).

L'illustration graphique de la figure 6 permet de saisir pourquoi l'âge n'a pas de répercussion importante dans cette analyse. La figure 6 fait ressortir clairement que pour le groupe plein temps l'âge n'a aucun effet sur le niveau des résultats au test de fonctionnement intellectuel, puisque la courbe des résultats pour les trois sous-groupes du plein temps est quasiment nulle. La pente est beaucoup plus accentuée pour les trois sous-groupes en maternelle régulière. Toutefois, quand on fait la moyenne des deux pentes, la pente résultante n'est pas assez forte pour être significative. En fait, si l'âge ne joue pas de façon importante pour la somme des deux groupes c'est parce qu'il ne joue pas du tout pour le groupe du plein temps. Il faut alors se demander pourquoi l'âge ne joue aucun rôle dans le niveau des résultats des enfants en plein temps. Pour jeter quelques éclaircissements sur cette question, il faut faire appel aux résultats et aux explications présentés précédemment dans le point no 2.

Si le décalage tant entre les deux groupes d'âgés qu'entre les deux groupes de moyens s'explique par l'effet Rosenthal, la disparition, dans cette analyse, d'une répercussion de l'âge chronologique sur les résultats serait redevable au même effet. Voici pourquoi: Les enfants âgés du plein temps et les enfants moyennement âgés ont atteint un niveau de développement mental comparable d'après les résultats au Griffiths et

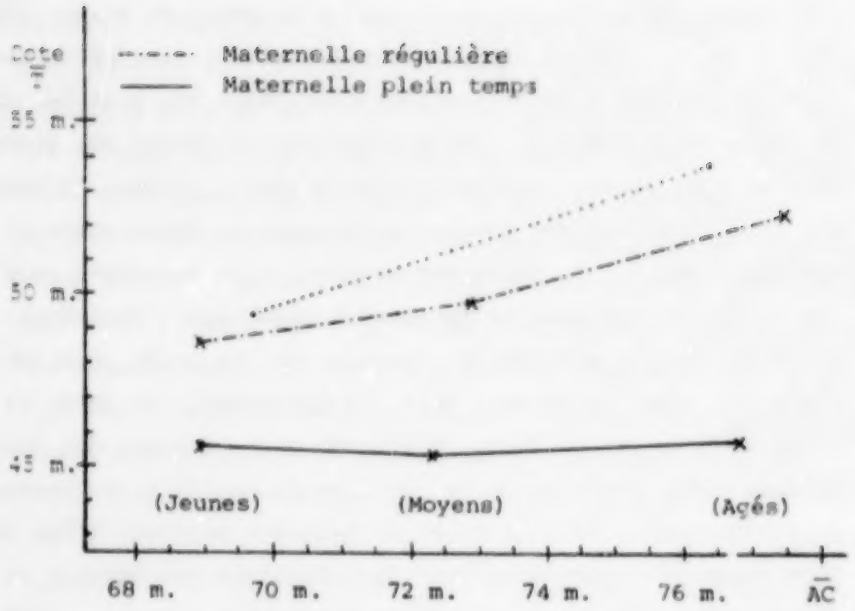


Fig. 6: Résultats obtenus au test de fonctionnement intellectuel pour les jeunes, les moyens et les âgés des deux groupes qui ont fait du "4 ans", et qui sont à 5 ans l'un en maternelle régulière et l'autre en maternelle plein temps.
(Les résultats du groupe de milieux moyens trouvés en section I sont indiqués en pointillés afin de donner un aperçu de la pente normalement due à l'âge chronologique).
$\overline{AC}$: Âge chronologique moyen

au WISC. Ils devraient donner d'après ces résultats un rendement équivalant à celui des enfants d'âge moyen en classe régulière. Mais si le niveau d'attente développé de façon générale pour une classe de plein temps est inférieur à celui que l'on a généralement envers une classe régulière de la même école, où déjà le niveau d'attente est inférieur à celui d'une école de milieu moyen, le niveau d'exigence se retrouve nettement en deçà de l'âge moyen. Conséquemment le rendement des enfants moyens et âgés risque fort d'être abaissé au niveau des capacités des plus jeunes. Lorsque l'on regarde la courbe des résultats du groupe plein temps présentée dans la figure 6 , c'est vraiment ce qui semble se produire.

Finalement, on peut supposer que l'effet dû à l'âge serait premièrement diminué dans les deux groupes par l'effet Rosenthal qui atteindrait les enfants de façon générale,parce qu'ils appartiennent à un milieu populaire, deuxièmement diminué dans le groupe plein temps par un effet amplifié de l'effet Rosenthal,parce que ce groupe est sélectionné et,troisièmement,diminué parce que les plus âgés du plein temps présentent effectivement un retard de développement. Il n'est donc pas étonnant qu'au total l'effet de l'âge ne transparaisse plus.

L'effet dû à l'âge n'est pas significatif dans cette analyse. Cela ne peut être imputé à un manque de pouvoir discriminatif du test en fonction de l'âge puisque

dans la section I une différence de 6 mois s'est avérée significative. On ne peut également invoquer comme raison un niveau de développement semblable pour tous les enfants du plein temps, puisque les résultats au Griffiths et au WISC indiquent une différence significative entre les niveaux atteints par chaque groupe d'âge.

Jusqu'à présent, la seule hypothèse que nous pouvons avancer pour expliquer cette absence d'effet dû à l'âge, dans cette analyse, est celle d'une conséquence de nos attitudes de moindres exigences développées de façon générale envers les enfants de milieux populaires et accentuées face aux enfants en classe plein temps. En effet, si le niveau d'exigence n'est pas assez élevé dans les classes plein temps, le rendement des enfants les plus avancés ou les plus âgés peut être diminué au point d'équivaloir au rendement normalement donné par les moins avancés ou les plus jeunes d'une classe. Dans un tel cas, une différence en fonction de l'âge ne peut plus être observée.

RÉSUMÉ :

Au test de fonctionnement intellectuel, des différences apparaissent entre le rendement des enfants en maternelle 5 ans plein temps et celui des enfants en maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Toutefois, les différences ne sont jamais généralisées à tous les aspects du test ni à tous les niveaux d'âge.

Une partie des différences peuvent être attribuées à la présence de faiblesses réelles chez certains enfants, notamment des faiblesses en motricité fine chez les plus âgés. Toutefois la plupart des enfants ne présentent aucun retard sur le plan intellectuel (résultats au Griffiths et au WISC) et obtiennent malgré tout des cotes plus faibles au test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. lorsqu'ils sont en plein temps. Le décalage observé semble ainsi rattaché au simple fait d'être en plein temps et la seule explication trouvée pertinente est celle d'une intensification d'un phénomène que nous supposons être "l'effet Rosenthal": on attendrait encore moins des enfants dirigés vers une classe de plein temps; inconsciemment, on exigerait moins et, conséquemment, on obtiendrait moins.

Toutes les différences observées au début de la maternelle 5 ans demeurent de même amplitude au début de la première année. Les attitudes développées par le système scolaire envers les enfants

du plein temps ou les attitudes que les enfants eux-mêmes ont en réaction à celles des adultes seraient-elles déjà si marquantes et persistantes?

En somme, nos données font plutôt ressortir un effet négatif de la maternelle plein temps: l'amplification d'un phénomène auquel est soumis de façon générale l'ensemble des enfants des quartiers populaires.

COMPARAISONS À LA BFP6

OBJECTIFS: Comparer le rendement en situation de groupe au rendement en situation individuelle et vérifier si dans ces deux situations, les enfants qui ont suivi un programme de maternelle d'une journée à 5 ans donnent un rendement aussi satisfaisant que les enfants qui ont fait une maternelle 5 ans régulière après être allés en maternelle 4 ans. Si des différences existent, contrôler si elles se manifestent dans tous les sous-tests de la BFP6 ou seulement dans certains d'entre eux.

SCHÈME UTILISÉ: La schème factoriel suivant a été utilisé: 2 groupes d'enfants (maternelle 4 ans - maternelle 5 ans plein temps et maternelle 4 ans - maternelle 5 ans régulière) x 3 niveaux d'âge (les jeunes, nés de juillet à septembre; les moyens, nés de mars à juin, et les âgés, nés d'octobre à février) x 7 sous-tests (vocabulaire, compréhension, reconnaissance de lettres, reconnaissance de chiffres, conceptualisation des nombres, discrimination de formes et reproduction de dessins) x 2 évaluations (une pour la situation individuelle et une pour la situation collective).

Tableau 32

Âge moyen (en mois) de chacun des sous-groupes (N=12) à la passation individuelle et collective du BFP6

Groupes		Mat.4 ans et 5 ans rég.	Mat.4 ans et 5 ans plein temps
Jeunes[1]	Test individuel	69.21	69.46
	Test collectif	69.36	69.59
Moyens[2]	Test individuel	73.13	72.90
	Test collectif	73.28	72.85
Agés[3]	Test individuel	77.86	77.58
	Test collectif	78.01	77.78

[1] Enfants nés de juillet 1967 à septembre 1967

[2] Enfants nés de mars 1967 à juin 1967

[3] Enfants nés d'octobre 1966 à février 1967

SOUS-GROUPES: Six sous-groupes sont déterminés par les variables groupes et niveaux d'âge (2 groupes x 3 niveaux d'âge). Douze sujets ont pu être inclus dans chacun des sous-groupes. Les deux sous-groupes de jeunes, les deux sous-groupes de moyens et les deux sous-groupes d'âgés ont des moyennes d'âge comparables pour l'évaluation en situation individuelle et pour celle en situation collective (voir tableau 32). Les enfants ont été sélectionnés pour que les sous-groupes soient comparables entre eux quant au rang et au nombre d'enfants dans la famille.

RÉSULTATS: Habituellement, les cotes brutes obtenues aux sous-tests de la BFP6 sont transformées en trois stanines: un pour le facteur verbal (sous-tests vocabulaire et compréhension), un pour le facteur technico-transpositif (sous-tests reconnaissance de lettres, reconnaissance de chiffres et conceptualisation des nombres) et le troisième, pour le facteur perceptivo-graphique (sous-tests discrimination de formes et reproduction de dessins). Une analyse ne portant que sur ces trois stanines est très limitée. Aussi avons-nous préféré conserver les cotes brutes et garder la distinction initiale des sept sous-tests. Toutefois, les cotes brutes ont été transformées en cotes Z[1] d'après les barèmes établis sur les 596 protocoles passés en situation collective. Les cotes Z ont été traitées par une analyse de la variance. Le tableau 33 présente une synthèse de l'analyse faite

[1]Cotes dont la moyenne est de 0 et l'écart-type de 1.

Tableau 33

Analyse de la variance des cotes Z obtenues à la BFP6 et faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de sept sous-tests(D) et de deux situations

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTER-SUJETS	(71)		
A plein temps/régulier	1	23.469	7.81**
B	2	36.232	12.06**
AxB	2	2.772	<1
Intra AB (erreur)	66	3.005	
INTRASUJET	(936)		
D	6	2.567	3.48**
DxA	6	1.460	1.98
DxB	12	1.063	1.44
DxAB	12	.407	<1
DxSujets	396	.737	

* p <.05
** p <.01

F max pour inter-sujets = 2.51 N.S. (dl = 6 et 11)

F max pour DxSujets = 1.63 N.S. (dl = 6 et 66)

Tableau 33 (suite)

Analyse de la variance des cotes Z obtenues à la BFP6 et faite en fonction de deux groupes d'enfants(A), de trois niveaux d'âge(B), de sept sous-tests(D) et de deux situations

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
INTRASUJET (suite)			
E	1	.005	<1
ExA	1	1.154	2.12
ExB	2	.224	<1
ExAB	2	1.079	1.98
ExSujets	66	.544	
DE	6	.105	<1
DExA	6	.554	1.55
DExB	12	.417	1.16
DExAB	12	.423	1.18
DExSujets	396	.358	

* p <.05
** p <.01

F max pour ExSujets = 3.90 N.S. (dl = 6 et 11)

F max pour DExSujets = 2.01 N.S. (dl = 6 et 66)

en fonction des 2 groupes d'enfants (A), des 3 niveaux d'âge (B), des 7 sous-tests (D) et des 2 situations (E). Principaux résultats:

1. PAS DE DIFFÉRENCES SUR AUCUN PLAN ENTRE L'APPLICATION EN SITUATION INDIVIDUELLE ET CELLE EN SITUATION COLLECTIVE: Le test F pour la variable E est plus petit que l'unité (voir tableau 33). Les résultats obtenus lors de la passation individuelle sont donc tout à fait équivalents à ceux obtenus lors de la passation collective. Ces données aboutissent à la même constatation que dans la première section. De plus, le test F pour l'interaction ExA, égal à 2.12, est non significatif (pour être significatif à 5%, F doit être supérieur à 3.99 pour dl = 1 et 66): les deux groupes présentent donc le même genre d'écart entre les deux formes de passations. Le test F pour l'interaction DxE (sous-tests x formes de passation) est inférieur à l'unité: les résultats sont semblables en situation individuelle et en situation collective dans tous les sous-tests.

> *Les enfants qui ont fait une maternelle 4 ans et qui, à 5 ans, sont en plein temps ou en maternelle régulière réussissent de façon semblable les tâches de la BFP6, qu'elles leur soient soumises en situation individuelle ou collective. A ce genre d'épreuves, une application collective ne défavorise pas les enfants dans*

leur rendement. Nos résultats ne permettent pas de conclure que les enfants du plein temps obtiennent de moins bons résultats lorsqu'on leur donne des directives de façon collective.

2. DIFFÉRENCES ENTRE LES ENFANTS DU PLEIN TEMPS ET LES ENFANTS EN MATERNELLE RÉGULIÈRE MAIS SEULEMENT DANS LE SOUS-TEST REPRODUCTION DE DESSINS: La comparaison maternelle plein temps et maternelle régulière pour nos deux groupes qui ont fréquenté une maternelle 4 ans indique un test égal à 7.81 pour l'ensemble des résultats à la BFP6 (voir les résultats pour la variable A, dans le tableau 33). Les enfants du plein temps présentent donc un résultat total à la BFP6 significativement inférieur ($p < .01$) à celui des enfants en maternelle régulière. Toutefois, si on ne considère plus le total au test mais le résultat dans chaque sous-test, on s'aperçoit que la différence n'existe réellement que dans un seul sous-test: la reproduction de dessins. En effet, comme l'indique le tableau 34, qui présente la redécomposition des variances A et DxA, tous les tests F sont inférieurs à l'unité sauf celui pour la reproduction de dessins qui est égal à 6.81 et est significatif au seuil de probabilité de 5%.

A la BFP6, des différences existent entre les résultats des enfants qui ont fait du 5 ans plein temps après avoir fait du 4 ans et ceux qui ont fait du 5 ans régulier

Tableau 34

Redécomposition des variances A et DxA du tableau 33: analyse de la différence entre le groupe en maternelle plein temps et le groupe en maternelle régulière pour chacun des sous-tests de la BFP6

SOURCE DE VARIATION	DEGRÉS DE LIBERTÉ	CARRÉ MOYEN	TEST F
A + DxA	(1 + 6)		
Plein temps/régulier			
en D_1: vocabulaire	1	2.507	<1
en D_2: compréhension	1	2.452	<1
en D_3: rec. de lettres	1	1.127	<1
en D_4: rec. de chiffres	1	2.725	<1
en D_5: conc. des nombres	1	1.381	<1
en D_6: disc. de formes	1	1.592	<1
en D_7: rep. de dessins	1	20.461	6.81*
Intra AB (erreur)	66	3.005	

* $p < .05$

** $p < .01$

après avoir fait du 4 ans. Toutefois, les différences ne sont pas généralisées à tous les sous-tests. Loin de là, en fait elles ne sont évidentes que dans un seul sous-test, celui où les enfants doivent reproduire des dessins. Ces données, qui aboutissent à la conclusion que les enfants dirigés vers le plein temps présentent à la fin de la maternelle 5 ans des déficiences dans le domaine de la motricité fine, ne sont guère surprenantes si l'on considère les faibles résultats obtenus dans les tâches semblables du Griffiths ou du test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. En somme, les résultats à la BFP6 ne font que confirmer ce qui avait déjà été constaté.

3. IMPORTANCE SIGNIFICATIVE DE L'ÂGE: Les résultats du tableau 33 indiquent, pour la variable âge (B), un test F égal à 12.06 et significatif à un seuil de probabilité de 1% (pour être significatif à .01, F doit être supérieur à 4.96). Plus les enfants sont jeunes, moins leurs résultats à la BFP6 sont élevés. Cette constatation diffère de celle rapportée dans la première section où une différence d'âge de six mois ne s'est pas révélée significative pour le résultat global à la BFP6.

Pour pouvoir déterminer s'il y a contradiction ou non entre les résultats de la première et de la deuxième section, nous avons fait un parallèle entre le résultat moyen obtenu dans la première section par le groupe des jeunes et des âgés du

groupe DM, groupe qui a fait une maternelle 4 ans, et le résultat moyen obtenu dans cette analyse par chacun des trois groupes d'âge qui rassemble également des enfants de maternelle 5 ans qui ont fait du 4 ans. Le graphique de la figure 7 illustre cette mise en parallèle. Le groupe des jeunes et des âgés étudiés dans la première section ont respectivement un âge moyen de 71.08 mois et de 77.40 mois et leur cote Z moyenne de -0.13 et de +0.09. Le groupe des jeunes, des moyens et des âgés analysés dans cette deuxième section ont en moyenne 69.40 mois, 73.04 et 77.81 mois et leur cote Z moyenne est de -0.53, de -0.06 et de +0.11.

Les deux groupes d'âgés sont sensiblement du même âge (77.40 mois et 77.81 mois) et leur cote Z moyenne est également fort semblable +0.09 comparativement à +0.11. Le groupe âgé de la section II est légèrement plus vieux et ses résultats sont légèrement meilleurs. On peut donc en conclure que les résultats obtenus par le groupe d'âgés de la section I et le groupe d'âgés de la section II concordent assez bien.

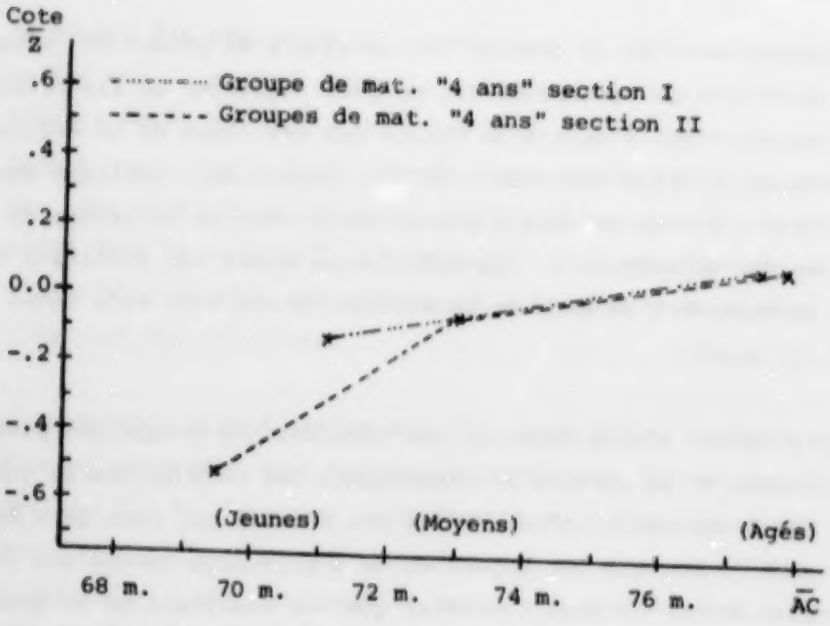


Fig. 7: Résultats à la BFP6, des enfants qui ont fait une maternelle "4 ans": résultats pour les deux niveaux d'âge étudiés dans la section I et résultats pour les trois niveaux d'âge de la section II

$\bar{AC}$: Âge chronologique moyen

Maintenant, si on examine les résultats du groupe des moyennement âgés de la section II, on peut constater qu'ils correspondent tout à fait à la courbe des résultats de la section I, ce qui indique clairement qu'ils donnent des résultats équivalant à ceux qu'aurait probablement obtenus un groupe du même âge en section I. La cofncidence entre les résultats de la section I et ceux de la section II est donc très bonne ici aussi.

Il reste enfin à discuter les résultats du groupe des plus jeunes de la section II rassemblant les enfants nés de juillet à septembre, c'est-à-dire des enfants qui sont de 4 mois plus jeunes que les moyens et de 8 mois plus jeunes que les plus âgés. On peut constater que les résultats de ce groupe sont les moins élevés d'entre tous. Si on prend comme point de comparaison le point de la courbe correspondant à un âge de 71 mois (âge moyen du groupe des jeunes de la section I), on constate que les résultats de la section II sont encore légèrement inférieurs à ceux de la section I.

Il semble donc qu'une différence dans les résultats due à l'âge apparaît de façon plus accentuée, plus les enfants sont jeunes. Ce fait est compréhensible si on considère la remarque concernant la forme de la distribution des résultats à la BFP6 mentionnée au cours de la section I. En effet, si

la courbe des résultats est asymétrique et négative, cela signifie que la moyenne générale a tendance à être élevée et que l'écart entre les résultats supérieurs à la moyenne est plus faible que l'écart entre les résultats inférieurs à la moyenne. Une distinction de trois niveaux d'âge, au lieu de deux comme dans la section I, est beaucoup plus sensible aux effets d'une telle courbe, par conséquent à la répercussion même de l'âge sur les résultats.

L'importance significative de l'âge constatée dans cette section ne contredit donc pas les constatations faites dans la section I. Si l'âge est significatif dans l'analyse de la section II, c'est principalement parce qu'un niveau d'âge supplémentaire y est distingué et qu'il est distingué là où les effets de l'âge sont le plus susceptibles de se manifester.

> *Le résultat global à la BEPC n'est pas insensible à une différence d'âge chez les enfants qui terminent une maternelle 5 ans. Si la BEPC ne permet pas très bien de voir une différence entre les enfants âgés et moyennement âgés d'une classe, elle permet toutefois de distinguer nettement les plus jeunes de la classe. Les enfants nés dans les trois derniers mois de l'admission scolaire obtiennent vraiment des résultats moins élevés que les autres.*

RÉSUMÉ:

A la fin de la maternelle 5 ans, les enfants réussissent de façon identique, que la BFP6 leur soit passée de façon individuelle ou collective; et rien ne permet de conclure que les enfants dirigés vers le plein temps donnent un moins bon rendement lorsque des directives leur sont données en groupe.

En milieux populaires, après avoir fait une maternelle 4 ans, les enfants du plein temps obtiennent des résultats moins élevés que les enfants de maternelle régulière seulement dans un des 7 aspects du test: la reproduction de dessins. Ce résultat confirme la persistance du retard dans le domaine de la motricité fine encore à la fin de la maternelle pour le groupe orienté en plein temps.

Lorsque trois niveaux d'âge sont distingués, 78 mois, 73 mois et 69 mois, une différence due à l'âge se fait nettement sentir sur les résultats à la BFP6 parce que les enfants nés dans les 3 derniers mois de l'année de l'admission scolaire obtiennent vraiment des résultats moins élevés que les autres.

DISCUSSION

"Celui qui veut être vrai doit risquer de se tromper et de se mettre dans son tort, il doit pousser les choses à l'extrême, les placer sur le tranchant du couteau pour qu'elles soient décidées vraiment et réellement"

Karl Jaspers

Pour clôturer cette deuxième section de nos résultats comparant deux groupes d'enfants de milieux populaires qui ont fait du 4 ans en 1971-72, un groupe qui a poursuivi en 1972-73 en maternelle plein temps et l'autre en maternelle régulière, on examinera d'abord si les enfants orientés vers le plein temps présentent certaines caractéristiques spécifiques. Ensuite, on verra si oui ou non la maternelle plein temps est ou peut être profitable aux enfants de milieux populaires. Enfin, on se demandera de quelle façon on pourrait aider les enfants qui présentent des difficultés dès leur entrée à la maternelle.

LES ENFANTS DE LA MATERNELLE PLEIN TEMPS PRÉSENTENT-ILS CERTAINES CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES?

Au cours de la présentation de la méthodologie, nous avons relevé deux particularités dans la composition même des classes de plein temps: présence d'un plus grand nombre de garçons que de filles et répartition inégale des enfants quant à leur mois de naissance, c'est-à-dire présence d'un plus grand nombre d'enfants concentrés dans les derniers mois de l'admission à la maternelle (juillet, août et septembre). Ensuite, au cours de la présentation des résultats de la deuxième section, nous avons remarqué une certaine faiblesse particulière au groupe dirigé vers une classe de plein temps: un manque d'habileté dans les activités visuo-motrices et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de reproduire un dessin d'après un modèle. Nous pouvons donc distinguer deux types de caractéristiques spécifiques aux enfants du plein temps: premièrement, des caractéristiques que nous pouvons qualifier de "physiques" puisqu'elles sont rattachées au sexe et à l'âge des enfants et, deuxièmement, des caractéristiques psychologiques rattachées au développement mental des enfants.

1. CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE PHYSIQUE.

a. Présence d'un plus grand nombre de garçons: Il ne suffit pas de constater que trois garçons pour deux filles sont perçus comme moins développés et dirigés en maternelle plein temps, il faut se demander pourquoi. La question des différences sexuelles en ce qui concerne l'aptitude à la scolarisation des enfants est un thème très controversé. Ce n'est pas tellement le fait que les filles réussissent mieux que les garçons qui est discutable mais plutôt les raisons de leur plus grande facilité. Il n'est pas dans notre intention ici d'entrer dans le détail des grandes théories qui touchent ce sujet. Nous nous en tiendrons à ce que nous suggèrent les résultats de DEDAPAM.

Au cours de la première étape, nous n'avons constaté aucune différence, au début de la maternelle 4 ans comme à la fin, entre le niveau de développement général atteint par les filles et les garçons, que ce soit à l'ensemble du Griffiths ou à chacune des 5 échelles (motricité globale, motricité fine, raisonnement non verbal, langage et connaissances pratiques). Pour cette raison, nous avons laissé tomber la variable sexe dans les analyses subséquentes du Griffiths. Au cours de la seconde étape, d'autres données sont venues confirmer l'équivalence du niveau de développement des garçons et des filles: les deux sexes

obtiennent des résultats comparables à l'ensemble du WISC ainsi que dans chacun des 10 sous-tests.

Si les filles et les garçons sont intellectuellement de niveau comparable, pourquoi plus de garçons sont-ils perçus comme moins bien développés? Certes il y a d'autres aspects que le développement intellectuel qui peuvent intervenir dans le jugement des professeurs. Mais les critères discutés par les jardinières pour choisir les enfants qui doivent être dirigés vers une maternelle plein temps sont du type: problème de langage, manque de préalable, faiblesse dans un domaine particulier. En somme, des critères qui de toute évidence visent le niveau de développement des enfants.

Le petit garçon normal de 4-5 ans adopterait-il certaines attitudes ou comportements qui seraient facilement perçus comme moins compatibles avec les apprentissages scolaires? Tous les professeurs qui enseignent aux jeunes enfants étant de sexe féminin, seraient-elles spontanément portées à rechercher et à approuver chez les enfants des attitudes ou des comportements plus compatibles avec la personnalité féminine? Par exemple, en ce qui concerne les manifestations de l'agressivité à 4-5 ans, le mécontentement et la contrariété se traduiront différemment selon le sexe: le

petit garçon brisera ce qu'il a fait, cognera sur celui qui le gêne, se battra pour avoir ce qu'il veut, criera, fera du bruit, s'obstinera à ne pas répondre, etc. ; la petite fille ira se plaindre à la maîtresse, fera du charme pour obtenir son aide, pleurnichera, changera de sujet de conversation pour détourner l'attention de ce qu'elle ne sait pas ou ne veut pas faire, etc.

Psychologiquement les comportements s'équivalent: l'enfant réagit à la situation en montrant que quelque chose ne va pas. Toutefois, dans une classe, les attitudes des garçons qui sont plus directes et souvent plus explosives sont beaucoup plus gênantes que celles des filles qui sont moins directes et plus aisément manipulables dans le contexte de la classe.

Il y a également toute la question de l'identité qui joue un rôle important à 4-5 ans. Il est beaucoup plus facile pour la petite fille de vouloir faire plaisir à la maîtresse que pour le petit garçon. Il y a donc beaucoup plus de chance que le petit garçon ne fasse pas ce qu'on lui demande parce qu'il ne <u>veut</u> pas, plutôt que parce qu'il ne <u>peut</u> pas. S'il ne veut pas, souvent c'est parce que cela est peu intéressant pour lui. Par exemple, combien de jardinières peuvent entretenir une conversation soutenue sur

le match de hockey de la veille? etc. Si ce dont on parle en classe l'intéresse peu, le petit garçon s'exprimera dans un code très restreint et il sera alors facile de penser qu'il est inhibé, ne sait pas s'exprimer, raconter d'histoires, etc.

Enfin, l'école préscolaire et élémentaire est un monde féminin et, tant que l'on ne cherchera pas à adapter l'école aux enfants plutôt que les enfants à l'école, il ne sera pas étonnant de trouver plus de garçons que de filles qui réussissent de façon insatisfaisante.

b. Présence d'un plus grand nombre de jeunes que d'âgés: Nous avons déjà abordé le rôle important que joue l'âge relatif dans l'adaptation scolaire d'un enfant. Le fait que les plus jeunes d'un groupe sont plus facilement orientés vers une maternelle plein temps en est une manifestation flagrante. Le niveau d'exigence d'un professeur est spontanément celui de la moyenne d'un groupe. Tous les enfants qui sont plus jeunes que cette moyenne et qui ne donnent pas d'emblée un rendement supérieur à leur propre âge chronologique donnent un rendement nécessairement inférieur à la moyenne de la classe, par conséquent un rendement qui risque fort d'être insatisfaisant aux yeux du professeur.

En somme, plus les enfants sont jeunes, plus leur rendement doit être excellent pour leur âge afin d'être conforme aux normes du professeur. Très peu d'enfants jeunes entrent donc dans cette catégorie, et la plupart d'entre eux seront alors perçus comme accusant un retard de développement.

Il est normal que les plus jeunes d'un groupe soient moins aptes que les plus âgés puisqu'ils sont moins développés à la fois physiquement et psychologiquement. Toutefois, il n'est pas légitime de les considérer incapables et incompétents. Malheureusement, c'est ce qui leur arrive. Leur problème est mal compris. Il ne s'agit pas d'un manque au niveau du développement des préalables mais d'un problème de temps ou de niveau d'exigence. Ces enfants n'ont pas besoin d'un surplus de stimulations ou d'attention. Au contraire, ils sont déjà fort stimulés par le fait d'être confrontés avec des plus âgés. En fait, ils ont besoin que l'on soit satisfait de leurs attitudes, de leurs comportements et de leur rendement lorsque ceux-ci sont effectivement adéquats pour leur âge.

Le taux élevé d'enfants jeunes dirigés vers le plein temps fait ressortir l'importance de la perception sociale dans le problème de l'inadaptation scolaire. Il apparaît donc urgent d'agir sur la structure de la classe au niveau

préscolaire afin de diminuer au minimum le nombre d'enfants qui ne s'adaptent pas ou que l'on croit inadaptés.

Quel que soit le groupe d'enfants auquel on enseignera, il y aura toujours des aînés, des cadets et des benjamins, donc des enfants physiquement plus ou moins avancés et, parmi eux, des enfants plus ou moins développés pour leur âge. Toute activité de groupe au préscolaire exigeant des enfants la même chose en même temps est donc d'emblée une activité ne favorisant pas le développement de la majorité. Il devient donc important de travailler avec peu d'enfants à la fois pour pouvoir mieux les connaître et mieux suivre leur évolution individuelle. L'enfant normal devrait être celui qui progresse et l'enfant problème celui qui ne progresse pas ou qui régresse, peu importe son âge.

Dans la discussion de la section I, nous avons longuement traîté de ce problème de la maturation chez l'enfant d'âge préscolaire et nous avons émis certaines suggestions pour pallier aux problèmes de l'âge relatif, comme par exemple le travail par ateliers et la classe multi-âges (voir pages 141 à 146 .

2. CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES: Les résultats obtenus aux quatre instruments analysés; Griffiths, WISC, test de fonctionnement intellectuel et BFP6, permettent de dégager certaines conclusions en ce qui concerne le niveau de développement général des enfants du plein temps et leur niveau atteint dans certains domaines en particulier.

a. Sur le plan du développement général: D'après les résultats au Griffiths et au WISC, l'ensemble des enfants orientés vers le plein temps a un niveau de développement comparable à celui des enfants du même âge dirigés en maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Cependant, si l'on tient compte de l'âge dans nos comparaisons, on s'aperçoit que les plus âgés qui sont orientés vers le plein temps présentent, eux, un retard de développement de 5-6 mois.

Nous avons déjà expliqué pourquoi un retard de développement est observé uniquement chez les plus âgés de la classe. En effet, pour que le rendement d'un enfant plus âgé que la moyenne du groupe soit perçu comme insatisfaisant, il faut que le niveau de développement de cet enfant soit effectivement inférieur à la moyenne de la classe, donc que l'enfant présente un décalage notable entre son âge mental et son âge chronologique. C'est ainsi que

seuls les plus âgés qui sont vraiment en retard pour leur âge peuvent être perçus comme peu développés alors que presque tous les jeunes risquent d'être soumis à ce genre de perception même s'ils sont tout à fait normaux pour leur âge.

En ce qui concerne le développement intellectuel général des enfants dirigés vers le 5 ans plein temps, on ne peut faire de remarques particulières qui caractérisent de façon générale toute la classe. Une nuance doit être apportée en fonction de l'âge.

b. Sur le plan du langage et de la motricité fine: D'après les résultats obtenus aux quatre instruments utilisés, les enfants dirigés vers la maternelle plein temps ne présentent pas de problèmes particuliers du côté du langage et du raisonnement verbal, malgré ce qu'on pouvait escompté étant donné l'importance de ce domaine dans les critères de sélection.

Lorsqu'un décalage apparaît dans un domaine spécifique, c'est en motricité fine. Les différences obtenues au test de fonctionnement intellectuel et à la BFP6, entre les enfants du plein temps et ceux de maternelle régulière, font ressortir des difficultés en coordination visuo-motrice et

plus particulièrement en manipulation du crayon lorsque les enfants doivent reproduire un modèle.

Nous avons déjà abordé la raison pour laquelle les enfants qui ont une faiblesse spécifique en motricité fine peuvent plus facilement être dirigés vers la maternelle 5 ans plein temps. En effet, en maternelle, les activités manuelles sont nombreuses, assez régulières, et elles sont les seules qui permettent vraiment à la jardinière de conserver un produit fini des enfants, c'est-à-dire les seules qui offrent une base tangible pour établir un jugement. Ainsi, dans ce domaine, les jardinières peuvent plus facilement dépister l'enfant qui a certaines difficultés.

En somme, la seule caractéristiques spécifique du développement de l'ensemble des enfants du plein temps est une faiblesse au niveau de la coordination requise pour reproduire un dessin.

Pour résumer, on peut dire que la majorité des enfants orientés vers la maternelle plein temps se développent relativement de façon normale pour leur âge et présentent dans l'ensemble peu de caractéristiques qui leur sont spécifiques. On peut remarquer cependant qu'on y trouvera plus souvent des garçons que des filles et plus souvent des enfants jeunes que des enfants âgés. Très fréquemment, l'enfant sera peu habile de ses mains. Enfin, dans le cas d'un enfant âgé, un retard général de développement a des chances d'être observé.

QUEL EFFET LA MATERNELLE 5 ANS PLEIN TEMPS PRODUIT-ELLE SUR LES ENFANTS DE MILIEUX POPULAIRES?

Les résultats de la deuxième étape de DEDAPAM ne laissent entrevoir aucune amélioration en faveur des enfants qui fréquentent une maternelle plein temps. Au contraire, la maternelle 5 ans plein temps semble avoir plutôt contribué à intensifier les attitudes de moindres exigences développées envers les enfants de milieux populaires. Il semble important ici de reprendre en détail ce que sous-tendent ces deux aspects.

1. PRÉSENCE D'UN EFFET NÉGATIF: INTENSIFICATION DES ATTITUDES DE MOINDRES EXIGENCES: Les résultats au test de fonctionnement intellectuel indiquent un décalage en défaveur des enfants du plein temps même si leur niveau de développement intellectuel est tout à fait comparable à celui d'un groupe du même âge en maternelle régulière. Cette constatation ressort de façon générale pour l'ensemble des enfants. A notre avis, la seule raison trouvée jusqu'à présent pouvant expliquer vraiment ce phénomène est une intensification des attitudes de moindres exigences développées envers les enfants du plein temps. Voici pourquoi:

La création même d'une forme d'aide renforce la croyance que des problèmes existent, comme nous l'avons souligné dans la discussion de la section I, p. 117 à 120. Ainsi, avant même

d'être orientés vers la maternelle plein temps, les enfants de milieux populaires sont déjà identifiés comme étant de milieux défavorisés et, par conséquent, sont jugés moins développés que les autres. Ensuite, parmi ces enfants, on sélectionne ceux que l'on croit les moins développés d'entre tous et l'on crée pour eux une mesure supplémentaire afin de remédier à leurs problèmes. Les enfants du plein temps sont donc doublement étiquetés comme peu développés.

En outre, un facteur physique, l'âge, appuie l'idée que les enfants sont moins développés. En effet, comme nous l'avons fait remarquer, les classes de plein temps rassemblent plus d'enfants jeunes que d'âgés. Par conséquent, la classe régulière de la même école rassemble, elle, plus d'enfants âgés que de jeunes, donc des enfants qui sont physiquement plus avancés. La comparaison classe à classe qui se fait dans ce contexte fera ressortir un décalage assez net entre les deux groupes d'enfants. Le groupe du plein temps sera effectivement moins avancé puisque physiquement il est plus jeune. Mais le contexte scolaire ne permet pas de tenir compte de cette nuance. Il en résultera que les gens se sentiront justifiés d'avoir mis sur pied une classe de plein temps et attribueront immanquablement la raison du décalage non pas à l'âge chronologique mais à un sous-développement général des enfants qui s'y trouvent.

En somme, la maternelle 5 ans plein temps n'agirait ni de façon positive ni de façon nulle sur les enfants mais aurait au total un effet plutôt négatif.

2. AUCUN INDICE D'UN APPORT POSITIF DE LA MATERNELLE 5 ANS PLEIN TEMPS MÊME LÀ OÙ DES DIFFÉFENCES EXISTAIENT AU DÉPART: Certes l'ensemble des enfants du plein temps a un niveau de développement intellectuel comparable à celui des enfants de maternelle régulière, que l'on considère les résultats aux échelles de Griffiths ou de Weschler, de sorte que, du point de vue intellectuel, il n'y a rien d'inquiétant si la maternelle plein temps ne modifie pas l'évolution des enfants. Les enfants continuent en moyenne de se développer normalement. Mais cela ne signifie en aucun cas que tous les enfants du plein temps (ou du régulier) se développent harmonieusement et sans problème. Le rôle de la maternelle devient plus critiquable alors si on considère les différents sous-groupes d'âge d'une classe. En effet, les résultats aux Griffiths ont fait ressortir que le sous-groupe des plus âgés présentait un retard intellectuel de 5-6 mois. L'analyse des résultats a également montré que ce sous-groupe ne progressait pas plus que les autres et, par conséquent, ne rattrapait pas son retard. Les différences observées avant la maternelle plein temps ou au début de l'année demeurent de même amplitude à la fin. Les enfants qui auraient dû se rattraper sur le

plan intellectuel n'ont donc pas progressé plus que normalement ou plus que s'ils avaient fréquenté une maternelle régulière.

Il n'y a également aucune trace d'amélioration là où des différences sont ressorties au test de fonctionnement intellectuel et à la BFP6, c'est-à-dire sur le plan visuo-moteur. En reproduction de dessins, les enfants du plein temps obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des enfants des maternelles régulières des mêmes milieux socio-économiques, et le décalage observé entre les deux groupes reste au début de la première année d'intensité comparable à ce qu'il était au début de la maternelle. Ainsi, malgré les nombreuses activités manuelles faites en maternelle, les enfants qui avaient des difficultés sur le plan visuo-moteur n'ont pas fait suffisamment de progrès pour rattraper leur retard sur ce plan.

L'objectif de rattrapage défini lors de la mise en marche d'un programme spécial de maternelle d'une journée complète, au lieu du programme régulier d'une demi-journée, n'a donc pas été atteint. Pourquoi? A notre avis, trois raisons principales peuvent être invoqués pour comprendre ce qui s'est produit:

a. L'intensification des attitudes de moindres exigences issue de la création même de cette mesure a engendré au départ un décalage difficile à combler. En fin de compte,

pour donner des résultats tangibles et positifs, la mesure doit être extrêmement efficace car elle doit d'abord franchir le cap de la résultante nulle. En effet, une grande partie des énergies est d'abord dépensée pour combattre des retards qui n'existent pas réellement chez les enfants mais auxquels on croit.

b. La confusion entre un enfant moins développé parce qu'il est plus jeune et un enfant peu développé parce qu'il présente effectivement un problème de développement a rassemblé dans une même classe des enfants qui développent des difficultés parce que le système scolaire ne s'adapte pas à eux et des enfants qui ont des problèmes à cause d'une insuffisance dans leur évolution antérieure. Les besoins des deux groupes sont donc très différents. Les enfants du premier groupe ont besoin qu'on les laisse simplement évoluer à leur propre rythme et que l'on ne s'alarme pas devant leur développement moins avancé, alors que ceux du second groupe ont besoin que l'on s'inquiète de leur sort et que l'on agisse sur eux pour tenter une rééducation. Enfin le premier groupe, étant majoritaire, a probablement joué un rôle plus important dans le mouvement général de l'évolution de la classe. Cela a agi sur le professeur qui a alors probablement centré ses énergies sur ce groupe et cela s'est traduit au niveau de nos résultats par

l'observation d'une évolution normale pour l'ensemble du groupe ayant fréquenté la maternelle plein temps.

c. La diversité dans la nature même des difficutés des enfants qui présentent de réels problèmes, même si elles se traduisent sensiblement par le même genre de résultats, est probablement telle qu'une mesure de nature collective a peu de chance d'améliorer suffisamment le point faible de chacun pour permettre un rattrapage. Par exemple, si trois enfants ont des problèmes de motricité fine: Un enfant a des difficultés au niveau de la perception des formes; il discerne mal les traits obliques des traits verticaux et horizontaux, ou encore les traits qui vont à droite de ceux qui vont à gauche; cet enfant est donc peu habile à reproduire correctement des formes. Un autre enfant a des difficultés au niveau de la motricité des doigts; ses gestes sont saccadés et brusques; sa main est raide; lui aussi est donc très maladroit en dessin. Un autre enfant n'aime pas faire des erreurs; plutôt que de mal faire ses dessins, ou de les faire moins bien que ceux des autres, il préfère s'abstenir de dessiner ou bien il gribouille constamment par dessus ce qu'il fait. Ces trois enfants ont de piteux résultats dans une épreuve de reproduction de dessins, mais chacun pour des raisons bien différentes. Il est donc difficile dans une aide de nature collective, d'abord, de

pouvoir identifier les besoins précis de chacun, ensuite, de donner à chacun l'attention et les exercices dont il a besoin pour pallier à son point faible.

Ces différentes réflexions nous amènent sérieusement à nous demander si la formule des classes de plein temps doit être conservée, modifiée ou remplacée. Il ne faut pas avoir peur de ses erreurs et, à notre avis, il faut reconnaître ici que l'initiative des classes de maternelle plein temps ne semble pas favorable à l'amélioration du développement des enfants. Toutefois, il ne faut pas oublier que s'il n'y avait jamais d'initiatives nouvelles, il n'y aurait également jamais de progrès et, si on retient quelque chose d'une erreur, on ne peut pas dire que l'on a échoué.

> "Le meilleur moyen de savoir
> jusqu'où on peut aller, c'est
> de se mettre en route et de
> partir".
>
> (Bergson)

C'est dans cette optique que l'on doit continuer de se demander ce que l'on peut faire pour aider les enfants qui arrivent en maternelle avec des problèmes, et cette question est le dernier point que nous aborderons dans ce rapport.

COMMENT AIDER LES ENFANTS QUI DÈS LEUR ENTRÉE À L'ÉCOLE MATERNELLE PRÉSENTENT CERTAINES DIFFICULTÉS?

A la fin de la section I nous avons déjà discuté du problème d'une intervention très précoce dans l'éducation des jeunes enfants en suggérant la mise sur pied d'un programme d'aide centré essentiellement sur les parents comme principaux agents éducateurs. Il s'agirait d'un programme qui interviendrait dès la naissance des enfants et qui tenterait d'aider les parents dans leur tâche d'éducateurs. Son optique serait essentiellement préventive. Ce programme ne règle pas toutefois le problème des enfants qui à 5 ans commencent une maternelle avec un bagage de difficultés notables. De toute évidence, ce genre d'enfants existe et, d'après nos résultats, il n'y en a pas plus en milieux populaires qu'ailleurs.

Si la situation des enfants résidant dans un quartier socio-économiquement faible a besoin d'être "dédramatisée", cela ne signifie pas que tous les enfants fonctionnent adéquatement, dans ces milieux comme ailleurs. Certains enfants ont vraiment besoin d'être aidés et cela, peu importe leur quartier de résidence; à notre avis, lorsque c'est le cas, l'aide doit être extrêmement individualisée et les parents, sérieusement impliqués. De plus, à 5 ans, il faut déjà agir beaucoup plus dans une optique rééducative que préventive.

Il faudrait donc pouvoir faire d'abord un diagnostic précis des besoins de chaque enfant et rechercher avec soin les ressources de sa famille. Il faudrait ensuite planifier un programme d'intervention pour chaque couple enfant-famille en tentant de laisser à la famille le maximum de responsabilités. Il va de soi que cela demande une action très individualisée et aussi le recours à d'autres ressources sociales lorsque la situation l'exige.

Dans cette optique, n'y aurait-il pas lieu d'utiliser les professeurs rattachés aux classes de plein temps dans une formule qui s'apparenterait à celle de la récupération à temps partiel? Ces professeurs ne seraient pas attachés à une classe mais à un groupe de classes, leur action pourrait alors s'étendre à tout le préscolaire et, pourquoi pas, au début de l'élémentaire. Ils pourraient travailler en collaboration avec les professeurs des classes régulières pour déterminer quels enfants ont besoin d'une intensification d'un certain type d'activités. Ils pourraient travailler sur une base individuelle et faire participer les parents qui poursuivraient alors eux-mêmes les activités à la maison. L'aide, centrée essentiellement sur l'aspect déficitaire, aurait beaucoup plus de chances d'être efficace.

Un même enfant pourrait bénéficier de services orthopédagogiques dès son entrée à l'école et aussi longtemps qu'il en a besoin sans pour cela être placé dans une classe de type spécial qui, presque immanquablement, l'étiquettera défavorablement. De fait, pour tenter d'éviter le plus possible le problème de l'étiquetage, le travail fait directement auprès d'un enfant devrait essentiellement être entrepris à l'intérieur même de la classe. Il faudrait alors prévoir une structure de la classe qui permette cela. Par exemple, il est possible d'organiser du travail par atelier, même au niveau de la maternelle. Dans un tel contexte, on peut concevoir qu'un second professeur s'ajoute périodiquement pour venir travailler spécifiquement avec un ou quelques enfants. Le problème se pose encore moins si la classe est de type "multi-âges" puisque d'emblée, dans ce genre de classe, les enfants travaillent individuellement ou par très petits groupes et un second professeur peut s'ajouter n'importe quand à la classe.

Enfin, pour terminer, mentionnons un autre avantage des services intégrés à l'intérieur même de la classe régulière: le nombre d'enfants inscrits en maternelle diminue à chaque année, il devient donc judicieux d'établir des mesures qui ne diminuent pas le nombre d'inscriptions au secteur régulier tout en utilisant le personnel des "classes spéciales" pour desservir les enfants qui ont de réels besoins orthopédagogiques.

APPENDICE

Ecoles de la C.E.C.M. qui ont collaboré à la réalisation de DEDAPAM

Basile-Routhier
Chamilly-de-Lorimier
Charlevoix
Cherrier
Christ-Roi
Claude-Champagne
Coeur-Immaculée-de-Marie
Dollard-des-Ormeaux
Frontenac
Garneau
Gédéon-Ouimet
Jacques-Viger
Jean-Jacques-Olier
Jean-Talon
Jeanne LeBer
Lambert-Closse
La Mennais
Lanaudière
Lartigue
La Nativité
La Visitation
Louis-Hippolyte-Lafontaine
Madeleine-de-Verchères
Marie-de-l'Incarnation
Marie-Favery
Marguerite-Bourgeoys
N.D.-de-l'Assomption
N.D.-des-Victoires
N.D.-du-Perpétuel-Secours
Philippe-Labarre
Paul-Bruchési
Saint-Ambroise
Saint-Anselme
Saint-Antonin
Saint-Arsène
Sainte-Brigide
Sainte-Catherine
Saint-Charles
Saint-Clément
Sainte-Cunégonde
Saint-Damase
St. Dominic's
Saint-Donat
Saint-Emile
Saint-Enfant-Jésus
Saint-Etienne
Sainte-Eulalie
Sainte-Gemma-Galvani
Saint-Jacques
Sainte-Jeanne-d'Arc
Saint-Gérard
Saint-Jean-Baptiste
Saint-Jean-de-la-Lande
Saint-Joseph
Saint-Louis
Saint-Louis-de-Gonzague
Saint-Mathias, Apôtre
Saint-Pierre-Claver
Sainte-Véronique
Saint-Zotique
Victor Rousselot

Ecoles hors de la C.E.C.M. qui ont collaboré à la réalisation de DEDAPAM

Allégie-Martel
(St-Calixte)

Bourgeois-Champagnat
(Longueil)

Dollard-des-Ormeaux
(Dollard-des-Ormeaux)

Henri-Dunant
(Lachine)

Hubert-Perron
(Longueil)

Laurier McDonald
(Lasalle)

Lionel Groulx
(Longueil)

Jean-de-Brébeuf
(Longueil)

Joseph-de-Sérigny
(Longueil)

Notre-Dame
(Pointe-aux-Trembles)

Charles-Lemoyne
(St-Hubert)

N.D.-de-l'Assomption
(Longueil)

N.D.-des-écoles
(Longueil)

N.D.-de-Laurette
(Ile-Perrot)

N.D.-de-Lourdes
(Verdun)

N.D.-du-Sénacle
(Verdun)

Provost
(Lachine)

Saint-Conrad
(Ville d'Anjou)

Saint-Rémi
(Beaconsfield)

Saint-Télesphore
(Lasalle)

RÉFÉRENCES

BONNIER-TREMBLAY, Francine; TASSE-CHAPLEAU, Louise R.; PIERRE-JOLY, Régine (1973). Projet de recherche DEDAPAM: Rapport de cheminement 1971-72. Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Un résumé de ce rapport a paru sous les différentes formes suivantes:

Projet de recherche DEDAPAM. Etude du développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire. Prospectives, vol. 10, no 1, pp. 24-29 (1974).

Recherche sur le développement des enfants montréalais d'âge préscolaire, Pierre-Joly, Régine, éd. L'éducation en milieux défavorisés (1974).

Projet de recherche DEDAPAM, résumé du rapport 1971-1972. Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal (1974).

Projet de recherche DEDAPAM. Revue internationale pour l'enfance préscolaire. OMEP, vol. 6, no 2, (1974).

BONNIER-TREMBLAY, Francine; TASSE-CHAPLEAU, Louise R. (1974). DEDAPAM: Adaptation et élaboration pour des enfants montréalais d; langue française de critères de correction pour les échelles coordination oculo-manuelle et langage du Griffiths Mental development Scales. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

BONNIER-TREMBLAY, Francine; BELAND, Céline; PROULX, Sylviane (1974). Attitude des parents devant l'éducation reçue à la maison et celle reçue à l'école. Présentation et déroulement du projet. Document inédit.

BRONFENBRENNER, U. (1973). Is early intervention effective? Unpublished paper presented at the Biennial convention of the Society for research in child development. Philadelphia, April 1973.

CICIRELLI, V.G. et al. (1969). The Impact of Head Start: an evaluation of the effect of Head Start on children's cognitive and affective development. The report of a study undertaken by Westinghouse. Learning Corporation and Ohio University. Washington D.C. Office of Economic Opportunity.

CYR-BOURBEAU, Francine (1974). Influence de différents types de maternelles sur l'interaction mère-enfant: stratégie d'enseignement et modes de communication de la mère. Document inédit. Projet de thèse de maîtrise. Université de Montréal.

DUFRESNE-BOURQUE, Aude; BOURQUE, M. (1975). Etude statistique des résultats du Leiter, PLSC, PLSE (rapport technique) Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal. Document inédit.

Education U.S.A., Special Report (1970). What Works in early childhood education. Washington D.C.: National School public relations associations.

FOREST, C. (1972). Handicaps sociopédagogiques de la clientèle de la C.e.c.M. Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

GIGNAC-RHEAULT, Simone (1972). Maternelle de 4 ans et de 5 ans plein temps. Rétrospective 1971-1972. Document inédit, Division des services spéciaux de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

GIGNAC-RHEAULT, Simone (1973). Rapport annuel 1972-1973. Maternelles de 4 ans et de 5 ans plein temps. Document inédit, Division des services spéciaux de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

GIGNAC-RHEAULT, Simone (1974). Rapport annuel 1973-1974. Maternelles 4 ans et 5 ans plein temps. Document inédit, Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

GRIFFITHS, Ruth (1970). The abilities of young children. London: Young & Fon.

GUAY, J. (1973). Poverty and intellectual underachievement: a critical review and a suggested intervention. Thèse inédite, California School of Professionnal Psychology.

LAMY-MORAIS, Louise-Hélène (1974). Influence des milieux socio-économiques et de deux modes de compensation préscolaire sur le développement cognitif d'enfants de 4 ans. Document inédit. Projet de thèse de maîtrise. Université Laval.

LAPERRIERE-NGUYEN, Anne (1975). La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Rapport préliminaire. Document inédit, mars 1975. Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LAPOINTE, R. (1973). L'usage des tests par les psychologues du Québec. Bulletin de nouvelles de la Corporation des psychologues de la province de Québec. Montréal, juin-juillet 1973, vol. V, no 6-7.

LAROUCHE, Claudette (1974). Influence des deux formes d'interventions préscolaires sur le développement du motif de réussite chez l'enfant de 4 ans. Document inédit. Projet de thèse de maîtrise. Université de Montréal.

LAURENCELLE, L.; BEAUSEJOUR, R.; HOUDE, Lucie (1974). Projet normes - C.e.c.M. pour le WISC. Rapport public. Document inédit. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LAURENCELLE, L.; BEAUSEJOUR, R.; HOUDE, Lucie (1974). Projet normes - C.e.c.M. pour le WISC. Rapport technique. Document inédit. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LAVALLEE, M. (1970). La BFP6. La batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la scolarisation primaire à 6 ans. Montréal, Education Nouvelle.

LAZURE, R. (1975). Etude Syntaxique. Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LEDUC, Yvonne (1973). Etude du premier groupe de maternelles 4 ans 1970-71. Document inédit, Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LEDUC, Yvonne (1973). Etude des stanines de la maternelle 1972-1973, dans les écoles qui ont eu une maternelle de 4 ans en 1971 1972. Document inédit. Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LEDUC, Yvonne (1974). Etude des stanines de la maternelle 1973-1974 dans les écoles désignées où l'on donne le service de la pré-maternelle. Document inédit, Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LEDUC, Yvonne (1974). Maternelle 4 ans de 1970-1971. Trois ans après ... Document inédit, Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LEDUC, Yvonne (1974). Etude du deuxième groupe de maternelle 4 ans 1971-1972. Document inédit. Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

PIERRE-JOLY, Régine (1974). Etude longitudinale (rapport préliminaire). Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

PIERSON, D.E.; SPERBER, R.I. (1973). The Brookline Early Education project: an issue for national educational policy. Unpublished paper adapted from an article scheduled to appear in the "January, 1974 issue of Childhood Education", Association for Childhood Education International, Washington D.C.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1971). Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? Un facteur important: le préjugé du maître. Tournai: Casterman.

Test d'admission en "maternelle". Bureau de l'évaluation, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal, octobre 1972.

Test d'admission en première année. Evaluation du degré de préparation à l'apprentissage scolaire. Bureau de l'évaluation, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal. Octobre 1973.

WEINSTEIN, Laura (1968-1969). School entrance age and adjustement. Journal of school psychology, VII, 2.

WESCHLER, D. (1949). Weschler Intelligence Scale for Children. New-York, The Psychological Corporation.

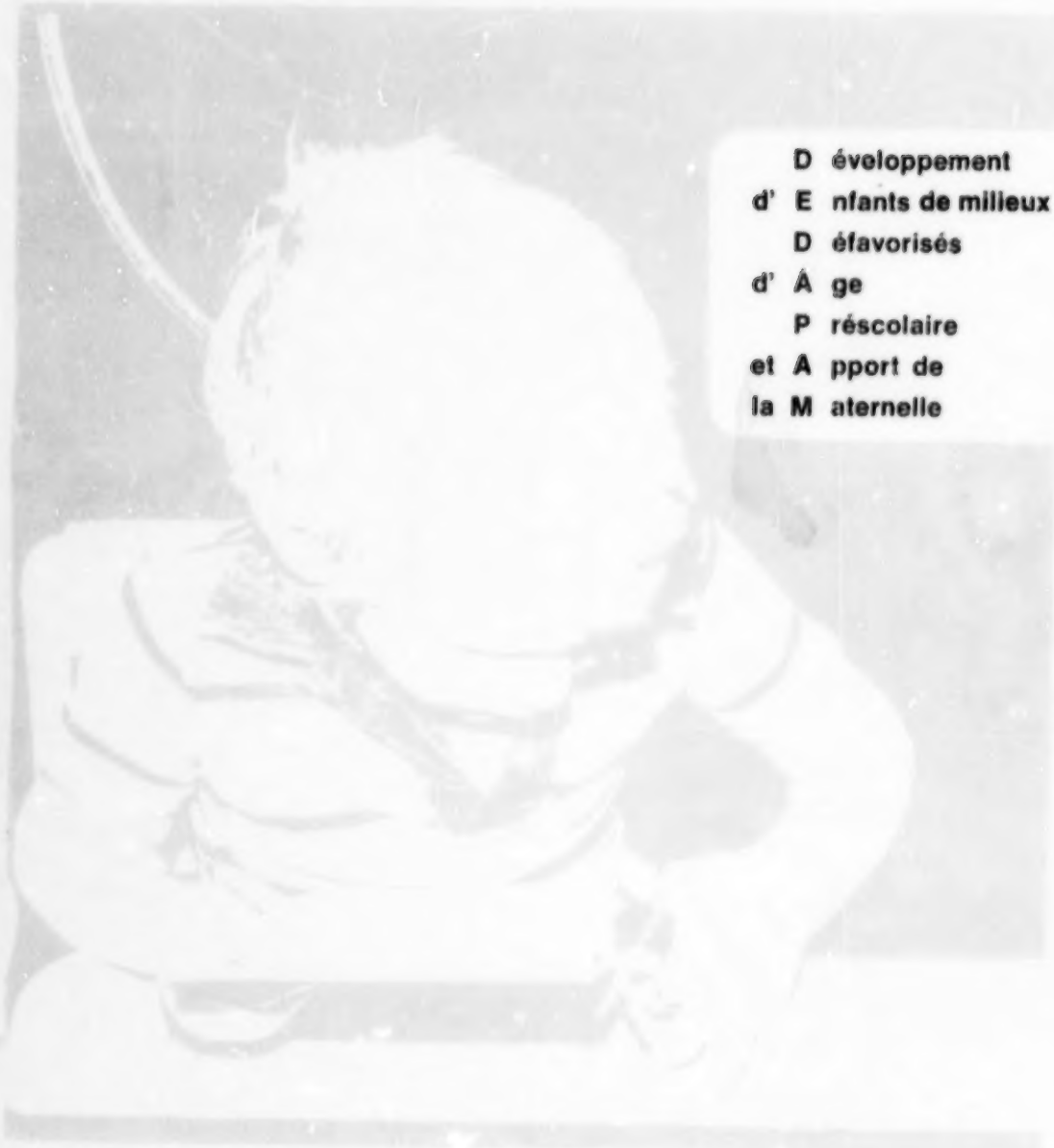
WHITE, B.L.; WATTS, J.C. (1973). Experience and environment. Major influences on the development of the young child. Volume 1. Engelwood Chiffs, New-Jersey: Prentice Hall.

WHITE, B.L. (1973). Preschool: has it worked? The bimonthly Magazine of the Education Commission of the States. July/August 1973, pp. 6-7.

WHITE, B.L. (1974). Reassessing our educational priorities. Unpublished paper presented at the Educational Commission of the States Early Childhood Education Symposium held in Boston, Massachusetts, August 3-4, 1974.

WINER, B.J. (1971). Statistical principles in experimental design, (second edition). New-York, McGraw-Hill.

Dactylographie: Suzanne Larouche



D éveloppement
d' E nfants de milieux
D éfavorisés
d' Â ge
P réscolaire
et A pport de
la M aternelle

Lorsqu'il parviendra à se déplacer lui-même, en rampant ou en marchant, il aura l'occasion de faire un apprentissage social important: le sens de la propriété. En effet, s'il s'avance pour prendre les crayons d'un autre enfant, il risque de rencontrer des résistances, sous prétexte que les crayons ne lui appartiennent pas et que l'autre enfant pleurerait de devoir s'en séparer. Avant de se déplacer lui-même, l'enfant n'est entouré que des objets qu'on veut bien lui présenter.

D'autres caractéristiques de l'organisme humain conditionnent l'éveil social et affectif de l'enfant. Ses cordes vocales offrent la possibilité d'émettre des sons excessivement variés, et les membres de son corps se prêtent à une grande diversité de mouvements. Cependant la langue dans laquelle l'enfant organise les sons et la direction qu'il donne à ses gestes (boire avec ses mains ou dans un verre) sont fonction de la culture dans laquelle il s'insère.

Nous voyons donc que le développement social et affectif compose avec les données de l'organisme: dans un sens, il favorise la maturation de l'organisme, dans un autre, il en dépend.[1]

---

1. Elkin, F., Handel, G. (1978)

LA FAMILLE COMME MILIEU DE VIE ET D'INFLUENCE

Règle générale, en Amérique du Nord, l'enfant passe les premières années de sa vie dans une famille. C'est dans sa famille qu'il fait ses principaux apprentissages. On conçoit généralement le père et la mère comme les personnages principaux entourant l'enfant. Et il est courant d'analyser l'évolution de l'enfant en fonction des traits et caractéristiques de ses parents.

Revenons brièvement sur ces "règles générales". Si nous parlons ici de la famille comme milieu de vie ce n'est pas par croyance que le milieu familial est le seul apte à favoriser le développement de l'enfant. Nous ne sommes pas sans savoir que d'autres cultures prévoient pour l'enfant d'autres milieux de vie (par exemple le kibboutz en Israel). Seulement, dans notre culture, la famille nucléaire (c'est-à-dire un regroupement du père, de la mère et des enfants) est le milieu de vie le plus régulier pour l'enfant, et c'est à ce titre que nous le choisissons comme point de référence principal.

Le chapitre qui suit propose un aperçu de la vie subjective de l'enfant en relation avec les apports extérieurs. Le père et la mère y sont les personnages

centraux. C'est alors que nous soulevons une autre question controversée: le partage des rôles sexuels. Nous tenterons d'élargir le concept de mère au rôle central qu'occupe l'adulte face aux soins que réclame l'enfant dans les premiers mois de sa vie (plutôt que de prendre pour acquis que seule une femme peut jouer le rôle de la mère). En effet, il ne faudrait pas exclure les groupes familiaux composés de deux adultes de même sexe ou même d'un seul adulte. En définitive, il s'agirait de faire une distinction entre les rôles biologiques et les rôles psychologiques assumés par les adultes.

Nous avons dit précédemment qu'une vision écologique du développement humain commandait des analyses souples et nuancées. Les théories présentées, les recherches exposées, ont droit elles aussi au même traitement de souplesse, de nuance et de remise en question. Nous exposons "des" points de vue en tentant de faire ressortir leurs forces et leurs limites. Parmi ces points de vue, le courant psychodynamique qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

LES THEORIES PSYCHODYNAMIQUES

Même si notre orientation globale se veut "écologique", il ne faut pas oublier la vie psychique de l'enfant, c'est-à-dire ce qui se passe "dans sa tête" ou au dedans de lui-même: c'est l'objet d'étude de la psychodynamique.

Nous avons déjà précisé trois points autour desquels le développement gagnait à être discuté: les relations interpersonnelles, les rôles et les activités. D'une manière générale, la théorie psychodynamique s'attarde aux mécanismes psychologiques conscients et inconscients, aux conflits émotionnels, sans trop faire entrer en ligne de compte l'environnement réel de l'enfant. Freud est le principal représentant de cette tendance. Mais, étant donné le choix de notre orientation, en plus de discuter de l'apport de Freud, nous présentons deux positions théoriques qui tiennent compte du milieu de vie de l'enfant. Celle d'Erik Erikson (1976) met l'emphase sur différentes manières d'intéragir avec l'environnement, en considérant le milieu culturel. Celle de H.E. Richter (1963) met l'emphase sur différents rôles que l'éducateur peut attribuer inconsciemment à l'enfant. Quelques notions de psychopathologie terminent ce chapitre consacré au modèle psychodynamique.

S. FREUD, A L'ORIGINE D'UN IMPORTANT COURANT

Tous ont entendu parler de Sigmund Freud, de sa théorie du développement psycho-sexuel, bâtie sur les phases orale, anale et phallique. On attribue à Freud, de manière générale, la paternité du mouvement psychanalytique.

Les phases du développement psycho-sexuel

Par phase orale on signifie une phase où la bouche est pour le nourrisson la source de connaissance et de plaisir la plus importante. Par phase anale on entend une phase où le contrôle et le plaisir des sphincters occupe une place dominante dans la vie de l'enfant. La phase phallique marque l'intérêt pour les organes sexuels.

L'enfant doit traverser ces stades pour arriver à maturité. Si tout va bien il parvient à l'âge adulte en faisant une synthèse des acquisitions de la petite enfance, sans se figer dans la névrose ou la psychose. Toute personne normale possède des traits de caractère oraux, anaux et phalliques. Mais les auteurs ne s'entendent pas

lorsqu'il s'agit de distinguer le normal du pathologique. Disons simplement, pour l'instant, que l'adulte normal fonctionne avec souplesse. En théorie, la névrose prend forme lorsque la personne éprouve des difficultés à la phase oedipienne: ne possédant pas les ressources pour aller de l'avant, elle régresse à un stade antérieur. La régression s'effectue jusqu'au stade qui a été le plus marquant pour la personne, et une certaine rigidité s'installe: la personne tend à répéter les mêmes façons d'agir, malgré des résultats insatisfaisants. La psychose prend une dimension plus tragique car elle implique que l'individu n'a pas atteint le stade oedipien, qu'une grande partie de ses forces est restée aux prises avec un stade primitif. Nous reviendrons sur les phénomènes pathologiques plus loin. Ce que nous voulons faire ressortir maintenant c'est l'importance du complexe d'Oedipe (rivalité avec le parent du même sexe et attirance vers le parent de sexe opposé) dans la théorie Freudienne.

Une chose frappe dans la littérature psychanalytique. Le complexe d'Oedipe du petit garçon y est décrit avec minutie, dans toutes ses avenues, dans tous ses détails. On se contente souvent par la suite de signaler que pour la fille les phénomènes s'apparentent bien que s'ajoute une complication, celle de devoir se détacher de la mère

pour se rapprocher du sexe opposé (père). Le garçon, lui, en naissant, établit habituellement des liens avec le parent du sexe opposé: il n'a pas la plupart du temps à se détacher du père pour se rapprocher de la mère (le père étant peu présent dans les premières années).

Pour Freud, le garçon évitera la pathologie en renonçant à son désir de posséder la mère, en s'identifiant au père qui le menace de castration (lui interdit d'orienter ses pulsions sexuelles vers la mère et fait respecter le tabou de l'inceste). La fille "traversera" son complexe d'oedipe en transformant son envie de posséder le père en désir d'avoir un enfant du père; l'identification à la mère devrait suivre.

Naturellement, on se demande où Freud a pris tout cela. D'abord en écoutant ses patients se raconter, mais surtout en s'analysant lui-même.[1] Freud se rendit compte que sa vie intérieure (pulsions, désirs) ressemblait en plusieurs points à celle d'Oedipe, personnage mythique de Sophocle: de là l'expression "complexe d'Oedipe".

---

1. Tchou (ed) 1977.

Freud accusé de misogynie

On a souvent reproché à Freud de tout ramener à la sexualité. Rappelons que Freud s'est intéressé surtout aux pathologies (hystéries, phobies) qu'il analysait en tant que reliées à un développement psycho-sexuel perturbé. Il se rendait compte que ce que ses patients racontaient le plus difficilement, avec le plus d'affect, relevait du domaine sexuel. Par exemple, un patient qui avait eu dans son enfance une expérience de séduction avec un adulte, un autre qui avait surpris ses parents lors de contacts sexuels. Or, en Europe, au début du siècle, l'expression de la sexualité était filtrée par un tabou très puissant. En lui-même, le tabou peut expliquer partiellement la nature des souffrances psychologiques de l'époque, ou l'étonnement et la curiosité de celui qui recevait ces confidences. Mais, à un autre niveau, on pourrait croire que, peu importe la valeur déterminante des expériences sexuelles précoces, le simple fait d'en parler constituait un geste hors de l'ordinaire: la gêne que manifestaient les patients à parler de sexualité n'est pas nécessairement la peuve que se trouvait là l'origine de leurs malaises.

Plus récemment un deuxième type de critiques prend de l'ampleur: on reproche à Freud d'être misogyne. Il serait long et peut-être hors de propos d'exposer en quoi Freud dénigre les femmes. Disons, de façon très simplifiée, qu'on l'accuse de voir la femme comme atrophiée sur le plan sexuel, comme condamnée à l'infériorité du fait qu'elle ne possède pas de pénis. Au lecteur qui s'intéresse à ce débat nous suggérons la lecture de l'excellent ouvrage de Christiane Olivier (1980) psychanalyste française. En quelque sorte, elle répond aux arguments de Freud en servant "l'autre côté de la médaille".

D'après Olivier (1980) Freud n'a pas "créé" la misogynie, mais il a tout fait pour expliquer, pour rendre intelligible, l'infériorité de la femme. "Ce qu'il y a eu de grave, avec l'apparition de Freud, c'est que l'infériorité constatée socialement a pris un aspect scientifique..." (p. 14)

Quant au complexe d'Oedipe, Olivier (1980) prétend qu'il ne se joue que chez le petit garçon, étant donné qu'il est dès sa naissance "désiré" par la mère, au contraire de la petite fille.

ERIKSON INTEGRE DES DIMENSIONS CULTURELLES

Erikson est né de parents Danois. Avant de s'établir aux Etats-Unis, il a beaucoup voyagé. Il a pris sa formation de psychanalyste auprès de la fille de Freud, Anna, à Vienne.

Les étapes du développement de l'enfant

Erikson fait ressortir les "points sensibles" des périodes de la vie de l'enfant. On peut noter un certain parallélisme entre son continuum évolutif et celui de Freud. Mais Erikson montre clairement comment à partir de l'expérience qu'il a dans la découverte de son corps, l'enfant modèle son expérience affective et sociale. Il trace donc des "analogies" de fonctionnement, et une fois les principes bien saisis, on peut se servir de la théorie d'Erikson pour mieux comprendre les enfants, même dans des contacts quotidiens.

Pourquoi parler de confiance et de méfiance comme enjeu principal de la première étape? C'est que durant sa première année l'enfant dépend totalement des soins extérieurs. Son expérience lui permet-elle d'avoir confiance qu'on le soulagera en cas d'inconfort?

Il y a différentes manières de traverser une étape. Un peu comme une armée qui avance: elle peut perdre 10 hommes à une bataille, 100 à l'autre, dépendant des obstacles rencontrés. Ces pertes de force n'empêchent pas qu'elle puisse, tout compte fait, sortir victorieuse de la situation.

La théorie développementale d'Erikson comporte huit étapes, de la petite enfance au troisième âge. Nous ne retenons ici que les quatre premières étapes en invitant toutefois à la lecture du texte original.[1] En effet les étapes de l'âge adulte que décrit Erikson peuvent renseigner sur le vécu subjectif des parents ou autres adultes entourant l'enfant. Quant aux premières étapes il ne faut pas oublier que tout adulte (à moins d'une fixation pathologique) les a traversées et ce, à sa manière.

---

1. Erikson, E. (1969), pp.

L'adulte peut alors se demander pour lui-même: "Quelle est ma manière habituelle de m'adapter?" Dans une situation courante, est-ce que je chercherai avant tout à avoir un toit où m'abriter et de quoi me nourrir? Les préoccupations sont-elles justifiées par mes conditions de vie? Si je suis tellement anxieux de me nourrir et d'être réconforté que je n'arrive pas à m'épanouir sur le plan de la créativité et de l'autonomie, je peux dire que j'ai gardé trop de sensibilité orale.

Dans une situation courante, est-ce que je cherche avant tout à être autonome et à affirmer mes capacités individuelles, même si je dois négliger mon désir d'établir des relations chaleureuses? Dans ce cas, je suis sensibilisé au stade II et j'ai peine à intégrer les acquisitions du stade I.

Un développement harmonieux implique une intégration des acquis des stades antérieurs dans un nouvel agencement en fonction de la période que l'enfant traverse. Chacun a des points de sensibilité aux stades I, II et III: encore ici, il faut considérer l'intensité relative des sensibilités et des "fixations", il faut considérer chaque personne séparément.

Nous avons dit plus haut qu'Erikson intégrait les données culturelles à sa théorie du développement. Autrement dit, il tient compte du macrosystème pour comprendre les comportements des individus. Voici un exemple.

Exemple 2

Une population du Nord-Ouest des Etats-Unis a l'habitude d'entasser les saumons qu'elle pêche: elle fait des réserves pour plusieurs mois. Si on ne tient pas compte de l'environnement de cette population, on dira qu'il s'agit de personnalités anales, ou d'une habitude de vie qui facilite les fixations anales: à cause à cause de l'idée d'entasser, d'accumuler des choses. Erikson, par contre, note que cette habitude prend un caractère essentiel à la survie de cette peuplade; dans ces termes, il y a une interaction appropriée entre l'individu et son environnement.

On peut voir dans la position d'Erikson un autre avantage par rapport à ce qu'a proposé Freud. Erikson fait ressortir comment et sur quoi l'enfant modèle son expérience. A la différence de Freud, Erikson met l'accent sur la manière de vivre l'expérience et d'aborder la réalité plutôt que sur le contenu de l'expérience. Le tableau qu'Erikson trace de l'enfant est beaucoup plus vaste et général que celui que tracent les "disciples de Freud". Prenons par exemple, la théorie du complexe d'Oedipe. Freud dit que vers 5 ou 6 ans, l'enfant vit un conflit précis: rivalité envers le parent du même sexe

et attirance pour le parent du sexe opposé. Erikson, lui, en disant qu'à cet âge l'enfant organise son expérience en fonction de deux pôles principaux, soit l'initiative et la culpabilité, donne une vision d'ensemble. En effet, on peut placer s'il y a lieu le contenu du complexe d'Oedipe à l'intérieur des deux pôles et comprendre ce complexe en se référant à un schème qui décrit globalement l'expérience qu'a l'enfant du monde vers l'âge de 5 ou 6 ans.

Nous allons maintenant caractériser les premiers stades identifiés par Erikson, en donnant pour chacun les principaux enjeux, c'est-à-dire ce qui se trame de façon particulière à chaque étape. Nous indiquons aussi comment l'enfant peut vivre subjectivement chacune d'elles, d'un côté positif et d'un côté négatif. Le pôle est positif ou négatif selon l'ampleur des obstacles à affronter, et chaque individu possède son propre seuil de tolérance à l'obstacle selon la qualité du support environnemental.

Stade I

Enjeux : Confiance ou méfiance fondamentale

Pôle + : J'expérimente l'environnement comme étant bon et je peux m'y fier. On prend soin de moi.

Pôle - : J'ai été abandonné

Synthèse +: Si je profite bien de mon expérience à cette période, je développerai la capacité de vivre en intimité avec mes proches.

Stade II

Enjeux : Autonomie ou honte et doute

Pôle + : Je me sens en possession de mon corps et il me plaît. Je peux me contrôler et contrôler mes fonctions corporelles.

Pôle - : Mon corps est mauvais: je suis mauvais. Par conséquent, je dois contrôler tout ce que je fais.

Synthèse +: Si je profite bien de mon expérience à cette période, je pourrai me contrôler sans perdre l'estime que j'ai de moi-même.

Stade III

Enjeux : Initiative ou culpabilité (niveau maternelle)

Pôle + : Je peux faire un tas de choses excitantes.

Pôle - : Parfois, je crains que les autres ne tolèrent pas mes désirs et qu'ils me détruisent.

Synthèse +: Si je profite bien de mon expérience à cette période, je réussirai à demeurer en contact avec mes désirs et impulsions tout en pouvant exercer un contrôle approprié.

Stade IV

Enjeux : Travail ou infériorité (niveau élémentaire)

Pôle + : J'aime faire des choses et les réussir: cela m'apporte satisfaction, reconnaissance d'autrui et me donne de bonnes occasions d'entrer en relation avec mon entourage.

Pôle - : Je ne vaux rien. Au mieux, on m'apprécie pour ce que je produis.

Synthèse +: Si je profite bien de mon expérience à cette période, je saurai tirer de mes succès une estime de moi-même grandissante.

Chacun garde de ces étapes des empreintes plus ou moins étendues qui prennent la forme de traits de caractère. Il ne faut pas voir ces traits comme indices à valeur absolue, mais plutôt comme points de repères utilisables avec prudence, c'est-à-dire à vérifier au moyen d'observation ou de conversations avec l'enfant en cause.

Stade I

Traits de caractère:

- avidité
- peur de la solitude
- dépendance
- recherche de l'approbation et de la sécurité
- réaction de colère et d'abandon devant la frustration
- tendance à la dépresssion

Stade II

Traits de caractère:

-Dilemme entre garder ou lâcher, obéir ou refuser
-Se taire obstinément ou parler sans arrêt
-S'opposer ou se montrer docile
-Collectionner différents items
-Etre ordonné et propre ou bien brouillon et gaffeur
-Chercher le pouvoir et le contrôle sur ses amis

Exemple 3

Sylvie est très lente. Il faut l'attendre et elle retarde les autres. Si ce qu'on lui dit ne convient pas, elle boude, se retire et s'entête à ne plus rien faire. Pourtant, par son inactivité, elle dérange tout le monde. De mon côté, elle n'éveille que de l'impatience: je me retiens de la brusquer craignant que le problème ne s'accentue.

Stade III

Traits de caractère:

-exhibitionnisme
-vanité
-orgueil
-être le premier, le plus habile

Stade IV

Traits de caractère: -pudeur
-aspirations morales et éthiques

Exemple 4

Le jour de la rentrée scolaire, Annie se présente en compagnie de sa mère qu'elle tient solidement par la main. La mère, d'une voix chargée d'anxiété fait part de ses préoccupations au sujet de sa fille: elle n'a pas l'habitude de la laisser, va-t-elle s'y faire? La mère promet des bonbons à Annie si elle passe une bonne journée. Annie ne décroche pas et exprime le désir de voir sa mère rester un peu. Sa mère acquiesce. Peut-on dire qu'Annie et sa mère, devant la rentrée scolaire et la séparation qu'elle implique, réagissent sur le mode de la méfiance?

* * * * * * * * * * *

La psychanalyse a beaucoup influencé les mesures éducatives. Grand nombre de professionnels estiment que nous nous sommes perdus à l'extrémité de la permissivité: c'est-à-dire que les parents et les éducateurs en général se sentent coupables d'imposer des limites claires à l'enfant et que c'est là un "mauvais pli". (Les limites floues ne sèment évidemment que la confusion). Ce qui reviendrait à dire que "l'amour ne suffit pas" et qu'on peut "aimer sans tout permettre".[1]

1. En référence aux livres écrits respectivement par Bettelheim et Dodson.

On ne peut séparer sans nuances les bonnes mesures éducatives des mauvaises, de par leur seul aspect externe. En admettant que l'enfant ait besoin d'un certain contrôle venant de l'adulte pour développer harmonieusement ses capacités, peut-on dire, en nous inspirant du Stade III d'Erikson, que l'éducateur "évolué" contrôle les enfants tout en leur permettant d'être en contact (ressentir) avec leurs désirs et impulsions? Saura-t-il exercer un contrôle discret, de manière à ce que les enfants s'aiment eux-mêmes à travers leurs réalisations?

Il y a un dernier point sur lequel il serait intéressant de s'arrêter. Erikson parle d'attitude "naturellement" séductrice chez la fille et d'attitude "naturellement" intrusive chez le garçon. Ne fait-il pas preuve de sexisme? Dans notre société, l'attitude active de l'intrusif est davantage valorisée et a de meilleurs résultats... A débattre... Croire que ces attitudes relèvent du génétique porte gravement à conséquences...

RICHTER DECRIT DIFFERENTS TYPES DE RELATIONS FAMILIALES

Richter schématise le genre de relations que l'adulte est le plus susceptible d'établir avec l'enfant. Il les distingue par le rôle que l'enfant joue dans l'inconscient de l'éducateur, qu'il soit parent ou instituteur. Ce qui fait qu'un enfant souffrira ou non de tenir un tel rôle dépend de l'intensité, et encore ici de la souplesse, des attentes de l'adulte. Par exemple, il n'est pas en soi mauvais de souhaiter qu'un enfant réussisse là où on a échoué. L'éducateur cause préjudice lorsqu'il met tellement d'accent sur ce thème qu'il en oublie de considérer les désirs de l'enfant.

Lorsque nous parlons des rôles que l'enfant peut tenir comme celui de soeur, louveteau, voisine, nous référons à des statuts sociaux concrets: autrement dit, nous donnons au rôle un sens sociologique. Richter lui, donne au rôle un sens psychanalytique: il analyse le rôle que l'enfant joue dans l'inconscient des éducateurs et non dans la réalité sociale. Il regroupe les situations les plus fréquemment rencontrées selon trois axes: d'abord celui où l'enfant représente pour l'adulte une autre personne, deuxièmement, celui où l'adulte voit en l'enfant une partie de lui-même, et enfin celui où l'enfant joue

un rôle d'allié que deux adultes ou que deux groupes se disputent.

L'enfant représente quelqu'un d'autre

L'enfant peut être pour l'adulte un substitut de quelqu'un d'autre, le plus souvent d'un parent, d'un conjoint, d'une soeur ou d'un frère. Ceci se présente lorsqu'un éducateur interagit, de manière inconsciente, avec un enfant comme s'il s'agissait d'une autre personne.

Les enfants ne sont pas les seules cibles des projections. On entend couramment des gens dire: "celui-là, il me prend pour sa mère", ou "elle traite son mari comme son enfant". Tout de même, nous centrerons ici l'attention sur les rôles tenus par l'enfant.

Richter a traité de nombreuses familles qui requéraient des soins psychologiques. Nous y puisons quelques exemples pour illustrer comment les relations familiales et la distribution des rôles à l'intérieur d'une famille peuvent affecter l'enfant.

Exemple 5

Madame M. est obsédée à l'idée de n'avoir pas pu sauver sa mère décédée après une longue maladie au cours de laquelle elle harcelait sa fille (Madame M.) en lui racontant en détail toutes les souffrances qu'elle endurait. Madame M. s'accuse d'avoir été négligente envers sa mère et se sent responsable de la mort de sa mère. Cette culpabilité la déprime considérablement, mais elle trouve un certain répit au moment d'une grossesse. Quelques jours avant l'accouchement, l'anxiété refait surface: cette fois-ci c'est l'enfant qui la préoccupe. Elle craint de ne pas être compétente, de faire du mal à l'enfant. Dagmar naît et Madame M. l'entoure de soins constants: elle ne laisse personne s'en approcher par crainte qu'un malheur ne survienne. Elle panique à l'idée que Dagmar tombe malade et appelle un médecin au moindre symptôme. Dagmar en grandissant devient difficile sur le plan alimentaire: sa mère, affolée, lui offre toutes les friandises possibles. Et lorsque sa fille se montre de mauvaise humeur, Madame M., pleine de culpabilité, cherche à lui donner satisfaction.

Avec le temps, Dagmar "entre" dans le rôle que lui offre sa mère: elle devient tyrannique. Elle refuse de rester seule à la maison et exige des récompenses lorsqu'elle fait une selle. Si la mère se décide à la gronder, Dagmar se dit aussitôt souffrante.

Richter interprète que Madame M. reporte sur sa fille les conflits qu'elle vivait jadis avec sa propre mère. Celle-ci (la grand-mère de Dagmar) nécessitait des soins et Madame M. devait souvent sacrifier ses loisirs: inévitablement, Madame M. se sentait frustrée. Mais vu que sa mère était impuissante et malade, Madame M. ne pouvait que refouler son ressentiment et compenser par une sollicitude exagérée. Lorsque Dagmar naît, Madame M. continue avec elle le type de relation qu'elle entretenait avec sa mère.

Exemple 6

Madame B. prend une attitude semblable à celle de Madame M. Elle a un fils et le surprotège. Comme la relation conjugale est très orageuse, les parents divorcent. C'est alors que Madame B. s'attend à tirer consolation de son échec conjugal chez son fils. Elle l'incite à couper les liens qu'il a à l'extérieur (compagnons de classe, voisins) pour lui consacrer tout son temps. La nuit, son fils dort près d'elle comme le faisait autrefois son mari. Tout comme Dagmar, il devient tyrannique.

L'adulte voit en l'enfant une partie de lui-même

Dans un second type de relation, l'enfant peut représenter pour l'adulte une partie de lui-même. Richter distingue trois possibilités: premièrement, l'adulte voit en l'enfant un simple reflet de lui-même; deuxièmement, l'adulte voit en l'enfant ce qu'il aimerait être; troisièmement, l'adulte voit en l'enfant ce qu'il ne voudrait pas être.

Le film Les vrais perdants[1] donne une image vraiment navrante de parents qui poussent leur enfant à accomplir des exploits dans le domaine du sport ou de la musique.

---

1. Réalisé par André Melançon.

On sent que pour certains parents, la performance de leur enfant est centrale: ils oublient de lui permettre d'être enfant... Et l'enfant, devinant l'importance de sa réussite pour le bonheur de ses parents, peut difficilement se permettre une relâche.

Exemple 7

Madame K. a dû abandonner très jeune ses ambitions professionnelles pour se marier: elle était enceinte et ne voyait pas d'autres solutions que de se conformer aux pressions sociales d'alors (1946). Son mari est ouvrier: ses valeurs ne rejoignent en rien celles de Madame K. Elle s'intéresse au théâtre, à la littérature, lui cherche avant tout le confort matériel. Elle aimerait voir son mari accéder à un poste de fonctionnaire, lui trouve plus rentable d'exercer son métier à son compte. C'est donc vers leur fils Udo que Madame K. dirigera ses attentes. Elle le retient à la maison pour qu'il étudie. Il sait à peine l'alphabet qu'elle lui demande de lire des journaux.

Madame K. place continuellement son fils en situation d'échec: elle lui en demande trop. Il devient nerveux et ses résultats scolaires en souffrent: à la maison, les efforts de la mère redoublent et voilà le cercle vicieux qui s'installe. La mère développe des maux de tête et les relie ouvertement à la performance de son fils à l'école. Udo, conscient de faire souffrir sa mère, devient craintif et taciturne.

On voit dans cet exemple que l'enfant porte la tâche de réussir là où le parent a échoué. La difficulté vient de ce que le parent s'accroche avec beaucoup de rigidité à cette ambition, comme pour racheter sa vie. L'enfant sent l'importance de sa réussite pour le parent (et parfois pour les deux parents) et comme il a besoin de leur amour, il est pris au piège. Lorsqu'il est doué et qu'il peut rencontrer leurs attentes, la situation n'est encore pas si mal. Mais lorsqu'il n'y arrive pas, la pression s'accroît, et l'estime qu'il a de lui-même s'affaiblit.

Le prochain exemple illustre comment, à un pôle opposé du précédent, il arrive que l'adulte n'accepte pas un certain trait chez l'enfant, sans se rendre compte qu'il le partage, soit de façon manifeste ou dissimulée. En faisant des reproches à l'enfant, l'adulte évite de se remettre en question. On comprend habituellement de cette manière le phénomène du bouc émissaire. Il s'explique en deux points. Premièrement, l'adulte projette sur l'enfant des impulsions qu'il refoule et trouve une satisfaction partielle en s'identifiant à l'enfant: l'adulte échappe ainsi en partie au sentiment de culpabilité ("ce n'est pas moi, c'est lui"). D'autre part, l'adulte extériorise ses tendances à l'auto-punition.

Exemple 8

Monsieur U. est un policier d'une droiture incomparable, un employé exemplaire. Autoritaire et intransigeant, il prend note de la moindre incartade de son fils. A chaque occasion, il le met en garde de devenir délinquant. Le père est obsédé par l'idée que son fils porte en lui le germe de la malhonnêteté: il le surveille, comme pour chercher une confirmation de ses prédictions. L'enfant finit par développer une image très négative de lui-même, il ne peut s'imaginer faire mieux que ce que prédit son père: il se met à commettre des petits vols. Cette complémentarité des rôles permet au père de se blanchir: il reste "propre" pendant que son fils endosse ses défauts. Richter explique que le père a dans sa jeunesse commis quelques délits dont il parle difficilement. Il a été éduqué de façon extrêmement sévère et répressive et, pour se raccrocher à une image positive de lui-même, déverse sur son fils l'aspect négatif de cette image de soi.

L'enfant en tant qu'allié qu'on cherche à gagner

Souvent, dans une famille où les deux parents sont présents, les attentes de l'un sont compensées par l'autre. Il peut arriver par exemple que la mère donne des privilèges à un enfant qu'elle trouve traité trop sévèrement par le père, ou vice-versa. Si le contrepoids ne suffit pas, l'équilibre affectif de l'enfant est compromis. Richter observe que, trop souvent, les deux parents cherchent à

résoudre leurs conflits à travers l'enfant: il n'y a alors plus de contrepoids possible, car chaque parent tente d'attirer à lui l'enfant pour se sentir plus fort ou pour se justifier. Ces situations rendent l'enfant confus, il risque de ne pas savoir où prendre modèle, quelles règles de conduite adopter. On associe parfois cette dynamique aux familles où les parents divorcent ou se désunissent.

Conclusion

Erikson et Richter tirent leur théorie principalement des entretiens thérapeutiques. Erikson décrit les étapes du développement de l'enfant avec les perturbations possibles au passage de chaque étape. Richter, dans l'ouvrage auquel nous référons ici, décrit les difficultés les plus fréquentes que rencontre l'enfant en relation avec ses parents.

Il faut garder en mémoire que l'enfant ne pourrait se développer sans les attentes et les désirs de ceux qui en prennent soin. On peut toutefois supposer que plus les conjoints réussissent mutuellement à se combler affectivement, plus l'enfant bénéficiera d'une grande latitude

pour trouver la voie qui lui convient. N'oublions pas non plus que l'enfant participe à l'élaboration des relations, avec son tempérament, ses traits physiques, et ses propres désirs. Il n'est pas que "victime" d'influences unilatérales: il influence lui aussi par sa façon d'être.

GUIDE SOMMAIRE DES EVOLUTIONS PATHOLOGIQUES

Nous avons utilisé Erikson pour montrer comment l'enfant évolue par étapes, en relation avec le monde extérieur. Avec Richter nous avons défini quelques types de relations inconscientes qui peuvent unir l'enfant et l'adulte. Nous proposons maintenant de définir des points de repère en psychopathologie. Il s'agit d'énoncés très simplifiés, et même parcellaires; néanmoins il nous paraît utile d'en glisser un mot, ne serait-ce que pour se familiariser avec un vocabulaire de plus en plus courant.

Le guide qui suit tente de refléter la théorie de Jean Bergeret telle que décrite en 1974 dans son livre La personnalité normale et pathologique. La théorie de Bergeret s'appuie principalement sur deux notions, celle

de structure de personnalité et celle de caractère. La structure de la personnalité est la base d'aménagement stable des éléments psychologiques qui sont essentiels pour la personne et qui demeurent constants chez cette personne. Le caractère est la manifestation du fonctionnement de la structure de personnalité. Lorsque la structure fonctionne mal, on dit qu'elle se décompense: c'est alors qu'apparaissent les symptômes.

La personnalité normale

La personnalité normale n'est pas exempte de fixations conflictuelles. C'est celle qui n'a pas rencontré des difficultés internes ou externes supérieures à ce que ses forces lui permettent d'affronter. C'est celle qui se permet d'être souple au sujet de ses besoins et de ses idées, tout en tenant compte de la réalité. C'est celle aussi qui se permet des comportements "bizarres" lorsque placée dans des circonstances exceptionnellement anormales.

On peut avoir une structure de personnalité névrotique et être normal. De la même manière, on peut avoir une structure psychotique et fonctionner normalement.

Cependant, les deux structures ne réagissent pas de façon identique au stress.

La structure psychotique

La structure psychotique implique une difficulté vécue par l'enfant dès les premiers instants de sa vie: il ne parvient pas à se voir distinct de la mère.

Nature de l'angoisse

- de morcellement
- de destruction
- pas une peur de perdre quelqu'un
- pas une peur d'être puni.

Conflit central

- entre la réalité et les pulsions élémentaires
- pas dû au surmoi ou à l'idéal du moi.

Défenses

- projection
- déni de la réalité
- scission intérieure

Types de structure psychotique

Bergeret regroupe parmi les structures psychotiques, la structure schizophrénique, la structure paranoiaque et la structure mélancolique.

Dans l'usage courant on parle de schizophrénie lorsque le moi est fixé (pas simplement sensibilisé) au stade oral (ou stade de la confiance-méfiance chez Erikson). On y retrouve les enfants qui établissent des relations de nature autistique et ceux qui s'attachent plus au rythme et à la phonétique du langage qu'au sens des mots.

La structure paranoiaque implique une fixation au stade anal (ou stade de l'autonomie - honte et doute chez Erikson). Pour sa part la structure mélancolique implique une détérioration régressive vers des points sensibles du stade oral ou anal: il y a donc ici une réactivation de "vieilles blessures" par des événements actuels. La personne mélancolique a l'impression d'avoir perdu un être cher (par opposition à celle qui craint de perdre un être cher).

La structure névrotique

La structure névrotique implique le passage, sans trop de mal, des stades oral, anal et phallique. Devant des difficultés excessives le jeune ou l'adulte peut régresser à ces premiers stades, mais la régression concerne davantage le ça que le moi.

Nature de l'angoisse

- d'être puni (castration)

Conflit central

- entre le ça, le moi et le surmoi
- pas vis-à-vis la réalité.

Défenses

- refoulement
- jamais déni de la réalité

Types de structures névrotiques

Les structures dites "névrotiques" sont plus connues: on entend couramment parler des gens obsessionnels ou hystériques. Et les clichés qu'on y associe, en

ce qui concerne les manifestations de ces dynamiques, rejoignent assez bien la théorie.

L'obsessionnel a tendance a surestimer la pensée: on dit qu'il rationalise, qu'il évite le contact direct avec l'émotion. Craignant ses tendances destructrices, il doute, annule ce qu'il a fait ou dit pour recommencer une autre fois.

La structure hystérique renvoie à des fixations génitales: c'est pourquoi on caricature souvent l'hystérique comme quelqu'un qui a beaucoup de fantaisies et de désirs sexuels. Mais, en réalité, l'hystérique déplace souvent la pulsion gênante sur quelque chose de moins évident, et évite par la suite le contact avec cette autre chose: en développant par exemple une phobie des chiens, des ascenseurs ou des avions. Plus rarement l'hystérique fera parler son corps: paralysie, troubles chroniques.

Les états-limites

Bergeret regroupe parmi les états-limites les personnalités à structures instables. Il s'agit d'un domaine très complexe, trop pour s'y arrêter dans le cadre du présent ouvrage. Disons très simplement que Bergeret y décrit des personnes qui ont avant tout la "maladie du narcissisme", autrement dit la crainte constante de perdre l'estime de soi: le tableau se complique du fait que dans ces cas l'estime de soi est vue comme dépendant de l'amour que les autres nous portent. Il y a donc une angoisse généralisée de perdre un être cher.

Discussion

Nous avons puisé à Bergeret pour bâtir un guide sommaire en psychopathologie. Il ne faut pas oublier que dans cet aperçu, il est dit que la personnalité s'effrite lorsqu'elle fait face à des difficultés intérieures ou extérieures trop grandes pour ses moyens. Dans une démarche d'introduction aux dynamiques de la personnalité, comprendre l'interaction homme-environnement est plus facile que comprendre de quelle façon la personnalité se déstructure. Aussi, le fait de mieux connaître l'impact

de différents événements ou de différentes réalités nous amène sur un terrain plus vaste où le non-professionnel a davantage le pouvoir d'effectuer des changements que si on reste à étudier les phénomènes très complexes de l'intrapsychique.

CHAPITRE IV

QUELQUES RESULTATS DE RECHERCHE

CONCERNANT LA VIE FAMILIALE

Dans le chapitre précédent il est question de théories qui expliquent l'évolution de la personnalité prise globalement. Il sera question dans ce présent chapitre de thèmes spécifiques, sur lesquels portent des recherches qui ajoutent à la compréhension du développement social et affectif.

LA PLACE DU PERE

Il n'y a pas si longtemps, les soins à l'enfant constituaient un champ d'activités exclusif aux mères. De nos jours, les pères tendent à une implication plus grande auprès de leurs enfants, mais cela ne veut pas dire qu'ils remettent en question les rôles traditionnels. La femme reste la plupart du temps la personne qui passe le plus de temps auprès du nouveau-né. On peut imaginer que les hommes qui réclament très tôt la garde de l'enfant et qui l'élèvent seuls sont des agents de socialisation hors-pair: c'est qu'ils doivent se battre pour obtenir la garde de l'enfant, les pères peu intéressés se désistent.

Pour discuter de la place qu'occupe le père dans le développement de l'enfant, nous utilisons le compte rendu de recherches effectuées par Lamb (1979) ainsi que deux autres publications.[1-2]

La qualité des relations

Toutes les recherches récentes et rapportées par Lamb montrent que le père peut être aussi compétent et disponible émotivement que la mère. Et même dans les cas où la mère prend soin "à temps plein" de l'enfant durant les premiers mois, les recherches indiquent que vers 6 mois, l'enfant manifeste autant d'intérêt à entrer en relation avec son père qu'avec sa mère: une différence s'observe cependant lorsque l'enfant se sent en détresse, car c'est vers la mère qu'il préfère chercher du réconfort. Les études rapportées par l'auteur ont été menées dans des familles "ordinaires" (milieu socio-économique moyen, familles sans difficultés psychologiques apparentes) où le temps moyen de contact du père avec l'enfant

---

1. OSTROVSKY, E. (1959)
2. WINNICOTT, D.W. (1957)

très jeune était de 10 heures par semaine. Lamb explique que le père "compense" par la qualité. Ce genre de réflexion nous paraît fort dangereuse. En effet, les pressions sociales tendent souvent à culpabiliser la mère qui ne reste "pas assez" au foyer, qui fait "trop garder" ses enfants. En admettant que le père, en passant 10 heures par semaine en compagnie de ses enfants, les enrichit autant qu'une mère qui en passe 60, quelle pauvre image l'on donne de l'emploi du temps des mères! Perdent-elles leur temps? Ne pourraient-elles pas elles aussi compenser par la qualité? Et si les mères décidaient de miser sur la qualité, de ne passer que 10 heures par semaine avec leurs enfants, qui s'en occuperait? On peut se demander quel genre de familles prendrait forme...

Lorsque les parents remplissent les rôles traditionnels, ils établissent des liens différents avec l'enfant. D'une manière générale, d'après les observations de Lamb, les interactions père-enfant ont lieu en grande partie à l'intérieur des périodes de jeu alors que les interactions mère-enfant ont surtout lieu au moment des soins. Nul doute que l'enfant enregistre cette répartition des rôles en fonction du sexe. En plus, toujours selon Lamb, le père aurait tendance à faire lui-même des distinctions par rapport au sexe de l'enfant. Vers la deuxième année,

le père tendrait à prendre de la distance par rapport à sa fille et à donner une attention spéciale à son fils.

Exemple 9

Déjà, à un an, Michel enregistre que son père quitte la maison presqu'à tous les matins. Il met des vêtements qu'il ne met pas les jours où il reste à la maison. Lorsqu'ils vont en voiture, le père est occupé à conduire, il ne se retourne pas souvent vers Michel, assis derrière: c'est la mère qui lui fait la conversation. Par contre, lorsque Michel part seul en voiture avec sa mère, il ne peut pas beaucoup compter sur elle pour lui donner de l'attention.

L'absence du père

Si on distingue 2 groupes de familles, soit l'un où le père est présent et l'autre où le père est absent, on peut conclure que les enfants du premier groupe s'adaptent mieux sur le plan social et sont mieux équilibrés sur le plan affectif. Mais cela ne veut pas dire que l'absence du père cause inévitablement des torts à l'enfant: il faut considérer les effets de second ordre.

Exemple 10

Monsieur Dumont décide de quitter le foyer familial. Il laisse son épouse et ses deux fils, âgés de 8 et 15 ans. Bien qu'il n'ait pas été souvent à la maison au cours des années précédentes, madame Dumont ne s'attendait pas à cette brisure. Elle est fort ébranlée, se sent dépassée par les événements. Le plus jeune lui demande beaucoup d'attention, fait des caprices et elle n'arrive pas à combler ses besoins. Avec le plus vieux, la situation se détériore: elle doit, d'une part, le supporter, d'autre part, lui infliger une discipline car il a tendance à faire des bêtises avec son groupe d'amis. En plus, elle dispose de moins d'argent qu'avant pour entretenir la famille: son salaire suffit à peine.

On voit dans cet exemple que le départ du père amène deux éléments nouveaux. Premièrement, la mère reçoit un choc émotionnel la rendant fort possiblement moins compétente et moins disponible auprès des enfants. Deuxièmement, des difficultés financières apparaissent. C'est pourquoi on ne peut dire si les troubles psychologiques que manifestent un grand nombre d'enfants sans père sont principalement dus à l'absence de celui-ci, ou au sentiment de détresse de la mère, ou encore aux conditions matérielles. Le départ du père ne provoque pas toujours les mêmes revirements: il est parfois prévu, parfois souhaité, il oblige parfois les enfants à déménager.. Parfois, la qualité des relations entre frères et soeurs permet de traverser l'épreuve sans trop de mal.

Certains prétendent qu'en perdant leur père, les enfants perdent un modèle de masculinité. On va même parfois jusqu'à extrapoler que la fille éprouvera à l'adolescence des difficultés relationnelles avec les garçons et que le fils aura des difficultés à bâtir un sentiment d'identité solide. Ces hypothèses soulèvent des questions intéressantes. En effet, avec le temps, les rôles sociaux des hommes et des femmes se ressemblent de plus en plus. Et en psychologie, le sentiment d'identité (masculine ou féminine) est un concept central. Nous nous demandons simplement comment il se développe chez des enfants dont les parents remplissent les mêmes rôles. Pourquoi serait-il important qu'une fille développe le sentiment d'être une fille, et un garçon le sentiment d'être un garçon si on souhaite pour eux une éducation non-sexiste, sans stéréotypes reliés à leur sexe!

Une chose nous paraît plus évidente: un père en moins équivaut à un modèle social en moins. Lorsqu'il y a deux parents à la maison, l'enfant se mesure à deux schèmes de valeurs différents, à deux rôles sociaux. On pourrait dire, avec prudence, que les défauts de socialisation et les problèmes émotionnels sont plus susceptibles de se produire dans les familles où le père est totalement absent (en partie à cause de ce que

l'absence implique comme stress additionnel): mais ces perturbations ne sont pas pour autant inévitables.

LA MUTUALITE MERE-ENFANT[1]

La tétée est le premier moyen pour l'enfant d'entrer en contact avec le monde extérieur. Des recherches ont montré que l'action de téter, en apparence très simple, comprenait des séquences complexes réglées par le cerveau: l'enfant tète slon des rythmes variables, avec des pauses et des poussées. Et, chose plus surprenante encore, il ressort que la mère interagit avec l'enfant comme si elle était parfaitement synchronisée avec les rythmes de tétée. Lorsque l'enfant tète activement, la mère demeure calme et inactive. Durant les pause, elle s'anime et parle à l'enfant. En quelque sorte, la mère se laisse guider par l'enfant. Cela constitue la première interaction pour l'enfant, et par après, plusieurs échanges suivent le même modèle: l'enfant se conduit de manière spontanée en

1. Cette rubrique est inspirée de Schaffer et Crook (1978).

fonction des mécanismes physiologiques et la mère, sensible à son rythme, est capable d'adapter ses réponses. Sur le plan des vocalisations, on note aussi que la mère s'adapte au rythme de l'enfant et transforme l'activité en échange mutuel.

On considère parfois que l'enfant est socialement pré-adapté. En effet, son appareil bucal s'ajuste de façon précise au mamelon et à la nourriture que la mère fournit. Aussi, son appareil visuel est particulièrement sensible aux visages humains (voit bien les détails et les mouvements), et son appareil auditif particulièrement bien construit pour enregistrer la voix humaine. Ajoutons que les rythmes biologiques qui sous-tendent des réponses comme la tétée, le sourire, les pleurs et les vocalisations, prennent une régularité telle que la mère est capable d'anticiper la conduite de l'enfant. Et les pauses que marque l'enfant à l'intérieur de ses réponses donnent l'opportunité à la mère d'établir un "dialogue".

Expérience I

Mary D. Ainsworth (1979) a beaucoup étudié le lien mère-enfant. Ses recherches démontrent que lorsque la mère répond sans tarder aux signaux de l'enfant (boire, manger, inconfort), celui-ci manifeste en grandissant moins d'anxiété et plus d'habiletés à communiquer que l'enfant à qui on inflige des délais. Ainsworth explique

ce phénomène de la manière suivante: l'enfant que l'on soigne promptement, établit une sorte de base de sécurité qui le prépare à faire face aux difficultés à venir. Il a confiance. Par contre, l'enfant qui ne connaît pas régulièrement l'apaisement de ses besoins n'apprend pas à faire confiance; il manifeste de l'anxiété. Cette recherche appuie les théories d'Erikson au sujet du premier enjeu de développement, celui de la confiance (Stade 1).

LES FRERES ET LES SOEURS

L'influence des frères et des soeurs dans le développement de l'enfant est un domaine peu exploré. Il nous est possible, tout de même, de tirer quelques hypothèses. On peut supposer, qu'à la différence de l'enfant unique, celui qui a des frères ou des soeurs multiplie ses chances de "pratiques sociales" et d'expériences affectives. Evidemment, ces expériences font parfois souffrir... Mais on peut supposer qu'elles favorisent un certain apprentissage de la vie en groupe. D'un autre côté, pouvoir être un frère ou une soeur, c'est pouvoir jouer un rôle de plus à l'intérieur de la famille (au lieu d'être seulement le fils ou la fille). Selon Bronfenbrenner (1979), la diversité des rôles augmente les chances de croissance.

Une équipe de professionnels Français a écrit tout récemment un livre intitulé "Frères et soeurs".[1] Chaque auteur y va de son analyse des phénomène inconscients. Cependant, aucun ne rapporte d'expériences scientifiques concluantes: c'est pourquoi nous ne nous attarderons pas ici à cet ouvrage.

LE DIVORCE

Le taux de divorce atteint presque 50%. Aux Etats-Unis, on estime que 40 à 50% des enfants nés dans les années 70 auront à vivre plus ou moins longtemps dans une famille monoparentale: le temps moyen passé par l'enfant dans une famille désunie est de 6 années.

Comme dans 90% des cas, la mère obtient la garde des enfants, les recherches ont porté jusqu'à maintenant presqu'exclusivement sur la famille monoparentale qui a à sa tête la mère. Nous rapportons ici principalement le

---

1. SOULE, M. et collaborateurs (1981)

compte rendu effectué par Hetherington (1979) à partir d'un vaste relevé de la littérature.

Le déroulement

Même si le divorce constitue pour une famille en grave conflit la meilleure solution, presque tous les enfants vivent les premiers moments péniblement. En moyenne, il faut compter 1 an ou 2 pour voir les enfants complètement remis. Et souvent, la mère trouve un autre partenaire et les enfants doivent s'adapter à cette nouvelle situation familiale. En fait, le divorce n'est pas à considérer comme un événement isolé: il s'inscrit dans une séquence d'événements qui peut faciliter ou aggraver la réaction au divorce lui-même.

Les réactions au divorce varient

Pour comprendre les différents moyens qu'ont les enfants pour affronter le divorce, il faut considérer les 4 variables suivantes:

Le tempérament de l'enfant

Les enfants qui, avant le divorce, ont manifesté des troubles adaptatifs, sont plus suceptibles d'être perturbés au moment de la séparation des conjoints que les enfants qui n'ont pas d'histoire d'inadaptation.

L'accumulation du stress

Dans les familles où il y a d'autres zones de stress que celui associé au divorce, les enfants risquent d'être plus perturbés: ils sont moins forts pour faire face au divorce. Le stress extra-familial est aussi à considérer. L'attitude des voisins, le support des institutions sociales, le statut économique (la femme doit-elle travailler?) et la situation géographique (les enfants doivent-il déménager?) déterminent à des degrés divers la qualité de l'adaptation au divorce.

Le statut développemental

Les enfants réagissent différemment suivant leur âge. Le jeune enfant a plus tendance à s'auto-accuser, à se sentir responsable des querelles: étant donné les caractéristiques de son mode de pensée, il tend

à mal interpréter la conduite de ses parents. L'adolescent est plus à même de faire la part des choses et de se désengager selon ses désirs. Lorsque l'atmosphère est particulièrement tendue, l'adolescent peut sortir retrouver ses copains et chercher un certain réconfort auprès d'eux: le jeune enfant peut difficilement se tourner vers d'autres, surtout s'il ne fréquente pas l'école.

Différences en fonction du sexe

Plusieurs recherches concluent que l'effet du divorce est plus durable et plus néfaste sur les garçons que sur les filles: les garçons manifestent davantage de désordres de la conduite que les filles. Par contre, tous deux se montrent plus dépendants et recherchent plus d'affection après le divorce.

On n'a pas encore réussi à expliquer pourquoi les garçons s'adaptent plus mal au divorce que les filles. Certains font l'hypothèse que les mères ne peuvent servir de modèle d'identification aux garçons. Une chose a été vérifiée: les mères qui ont des garçons se sentent plus déprimées et "stressées" après le divorce que ne le sont les mères qui élèvent des filles. Cependant, on ne peut déterminer si la

dépression est causée par les difficultés d'éducation des garçons ou si les garçons deviennent difficiles car placés devant une mère déprimée.

Les changements dans la vie de l'enfant

Sur le plan économique

Il y a un plus grand nombre de divorces parmi les parents pauvres et à revenus instables, ce qui s'explique partiellement du fait que moins d'un tiers de ces ex-maris contribuent au support financier de la famille. En plus, les mères de familles pauvres ont des emplois peu rémunérés. Dans ces conditions, l'enfant ne bénéficie pas toujours des soins nécessaires (vêtements, bonne alimentation, espace).

Si la mère se voit contrainte à travailler lorsque le mari quitte la maison, les enfants ont à vivre une perte double: la mère et le père deviennent peu disponibles. Et souvent, paradoxalement, l'enfant souffre de l'absence de la mère plus que de celle du père.

Si, après le divorce, la famille doit déménager dans un nouveau quartier ou une nouvelle région, les enfants ont le stress supplémentaire de s'adapter à un environnement physique et humain.

Sur le plan des relations parent-enfant

La période qui suit immédiatement le divorce se caractérise la plupart du temps par de nombreux conflits relationnels. L'enfant risque de se retrouver à la tête d'un certain jeu de manipulation où il donne tantôt son appui à la mère, tantôt au père. A ce sujet, Moron (1978) rapporte une étude sur l'effet du divorce chez l'adolescent: la période la plus difficile est celle qui suit la séparation des parents.

Toujours en considérant les premiers mois succédant la séparation, les enfants des familles divorcées présentent plus de troubles de conduite que les enfants de familles unies même lorsqu'elles vivent de nombreux conflits. Plus tard, cependant, les familles divorcées trouvent un certain équilibre et les enfants deviennent plus faciles que les enfants des familles unies où il y a des conflits. Ceci nous amène à croire que le divorce peut être une bonne

solution aux discordances sérieuses à l'intérieur de la famille.

On ne peut parler du divorce sans parler de l'absence du père (dans les cas où la mère obtient la garde des enfants). La mère divorcée perd l'opportunité d'être supportée dans son rôle de mère et valorisée en tant qu'épouse (dans les cas où la relation des conjoints n'était pas trop détériorée). Les enfants perdent un agent de socialisation.

Souvent, dans une famille nucléaire où un des parents est incompétent ou irascible, l'autre parent peut tempérer ou compenser les lacunes relationnelles. Dans une famille où la mère est seule, son influence est plus directe sur les enfants, dans un sens positif ou dans un sens négatif: la mère devient hautement déterminante du développement de ses enfants.

Des recherches ont montré que l'évolution des garçons se faisait beaucoup mieux dans les cas où le père demeurait disponible pour ses enfants: ces enfants établissaient de meilleures relations avec leurs pairs et paraissaient mieux adaptés sur le plan social. L'absence du père dans son rôle d'agent de socialisation se fait moins sentir chez les filles.

De plus en plus les parents demandent une garde commune, c'est-à-dire un partage équitable des droits et responsabilités concernant les enfants. On peut y voir l'avantage pour l'enfant d'un maintien de relations avec ses deux parents: par le fait même l'enfant garde contact avec 2 modèles, 2 philosophies différentes. Dans certains cas, les parents trouvent un réconfort dans le fait que ni l'un ni l'autre ne sorte perdant du divorce.

Cependant, on peut facilement imaginer l'inconvénient des déménagements qu'une telle entente occasionne. Par exemple, lorsqu'un parent demande la garde pendant un an, et que l'autre reçoit l'enfant l'année suivante: si l'enfant doit changer de quartier, il se voit contraint à une adaptation supplémentaire. Et souvent, les parents n'ont pas les moyens financiers suffisants pour doubler les jouets et le mobilier de l'enfant.

Pour les conjoints, il peut être pénible de maintenir le contact: certains parviennent mal à faire leur deuil.

A titre de conclusion, il est bon de souligner que jusqu'à maintenant peu de recherches ont porté attention au rôle des frères et des soeurs dans le déroulement de la séparation des parents. Peu de recherches tiennent compte aussi des facteurs extra-familiaux (institutions, parenté, amis).

LA FEMME AU TRAVAIL

L'enfant d'aujourd'hui dont la mère travaille bénéficie-t-il de moins d'attention que l'enfant d'hier dont la mère ne travaillait pas? Deux faits permettent de répondre par la négative à cette question[1]. Premièrement, les tâches domestiques (entretien de la maison) se sont avec les années grandement allégées et simplifiées. Deuxièmement, le nombre d'enfants à l'intérieur d'une même famille a diminué. Il est donc probable que la mère d'aujourd'hui qui travaille soit aussi disponible à ses enfants que la mère d'hier "assignée" à la maison.

---

1. HOFFMAN, L.W. (1979)

Sur un autre plan, par son travail, la mère tend à accroître son sentiment de compétence et à profiter des stimulations sociales issues du milieu du travail[1]. Plusieurs recherches montrent que l'efficacité de la mère dans son rôle parental croît avec la satisfaction qu'elle éprouve vis-à-vis son mode de vie: une bonne partie des femmes au travail tiennent à leur emploi pour des raisons de bien-être personnel.

Même si on se rendait compte que les enfants élevés dans des familles où la mère travaille s'adaptent moins bien sur le plan social ou scolaire, cela ne voudrait pas dire que les mères gagneraient à demeurer au foyer. Il faut plutôt considérer l'ensemble des conditions de vie.

L'enfant d'âge pré-scolaire

Deux recherches récentes (rapportées par Hoffman, 1979) portent sur la qualité de la relation mère-enfant dans des familles où les mères travaillent et dans des familles où les mères ne travaillent pas à l'extérieur: la période

1. MARANTZ, S.A.; MANSFIELD, A.F. (1977)

observée est celle où l'enfant n'a pas atteint 1 ans. Ces recherches concluent à la similarité des liens mère-enfant. Alors au lieu de séparer les groupes en fonction de ce seul critère (mère au travail, mère au foyer) ne vaudrait-il pas mieux considérer dans quelles conditions évolue l'enfant lorsque la mère travaille: l'enfant se retrouve-t-il dans un environnement accueillant et stable? Aussi, quelle est la qualité de l'interaction mère-enfant lorsque la mère est présente?

L'enfant d'âge scolaire

A l'âge scolaire, les soins à donner se font évidemment moindres. L'enfant exerce ses capacités de socialisation.

Dans les familles où la mère travaille, il est moins fréquent que le père prenne un deuxième emploi: il a donc la plupart du temps une plus grande disponibilité à la vie familiale. Aussi, les adolescents ont plus de responsabilités quant à l'entretien de la maison. D'après plusieurs études, les mères qui travaillent encouragent davantage l'indépendance de leurs enfants que les mères au foyer. Il semble aussi que les enfants de ces familles soient

moins enclins à des vues stéréotypées en fonction des rôles sociaux: les filles se projettent dans un plus grand nombre d'occupations, les garçons voient les femmes comme plus compétentes, comparativement aux enfants dont la mère ne travaille pas. Chose intéressante, les garçons dont la mère travaille perçoivent les hommes comme plus chaleureux.

Malheureusement, dans certains cas, la mère entreprend de travailler au moment où les revenus du père ne suffisent pas. Le père risque alors d'être mal perçu par ses enfants, c'est-à-dire perçu comme ayant échoué dans son rôle de soutien financier: les relations père-enfant peuvent devenir difficiles.

CHAPITRE V

LES MICROSYSTEMES

- GARDERIE
- MATERNELLE
- ECOLE

A travers ce chapitre, nous donnerons des points de repère théoriques qui aideront à la compréhension et à l'évaluation du développement de l'enfant à l'intérieur de trois milieux de vie.

LES APPORTS DE LA GARDERIE ET DE LA MATERNELLE AU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Au Québec, chaque garderie élabore ses procédures et s'appuie sur des principes éducatifs propres aux individus qui y travaillent[1]: il n'y a pas de philosophie commune de l'éducation de la petite enfance. On ne peut donc pas trancher radicalement la question de savoir si la garderie perturbe le développement de l'enfant ou le favorise. Et même si toutes les garderies oeuvraient dans le même sens, la question demeurerait difficile à répondre, car l'enfant n'est pas le seul élément du tableau: il faudrait considérer les besoins des familles, l'aménagement physique des garderies, le personnel...

---

1. Voir à ce sujet l'article de CLOUTIER (1979).

On a longtemps cru qu'avant 5 ans, l'enfant était trop centré sur lui-même et sur ses parents pour pouvoir tirer profit du contact avec des jeunes de son âge. Cette croyance tend à changer, grâce à des expériences qui démontrent que l'enfant, même très jeune, est sensible aux points de vue de ses pairs et stimulé par leur présence. Ainsi, les garderies pourraient servir de tremplin au développement psycho-social de l'enfant.

* * * * * * * * * * *

Les études sur les effets de la garderie mesurent, pour la plupart, les acquisitions intellectuelles à travers des tests d'intelligence et des tâches exécutées en laboratoire (mémoire, résolution de problème, formation de concept)[1]. Une synthèse de ces études fait ressortir le bienfait des garderies de bonne qualité pour les enfants de provenance socio-économique faible: ils apprennent davantage à la garderie qu'à la maison. Par contre, même dans les excellentes garderies, on ne note pas de gain intellectuel pour les enfants de milieux socio-économiques moyens, par rapport aux enfants gardés à la maison.

---

1. Dans les pages à venir, notre discussion est inspirée principalement des textes de Belsky et Steinberg (1978), de Bronfenbrenner (1979), de Farran et Ramey (1977) et de Provost (1980).

Expérience 2 (Effectuée par Schwarz et Wynn, 1971)

Il s'agit d'une expérience sur la réaction émotionnelle de l'enfant à l'entrée en maternelle. Les enfants qui, avant d'entrer en maternelle, n'ont pas été en présence d'autres enfants sans la mère (au moins 1 heure par semaine pendant 1 mois), manifestent plus d'anxiété au moment de quitter celle-ci, le premier jour d'école. Par contre, une heure après le début des activités, tous les enfants semblent aussi à l'aise les uns que les autres. Dans les semaines qui suivent, les enfants qui n'ont pas connu la garderire ou un groupe de compagnons réguliers ne semblent pas plus anxieux que les autres vis-à-vis l'absence de la mère. Ceci porte à croire qu'il est inutile d'adopter différentes procédures pour alléger l'anxiété des enfants à l'entrée en maternelle (ou entrée à l'école primaire), comme par exemple les visites préparatoires.

Un autre groupe de chercheurs a étudié des enfants plus jeunes (3 et 4 ans). Ces enfants, après 10 mois dans la même garderie, ont été placés dans un autre centre, avec d'autres adultes et d'autres enfants. Par rapport aux enfants ayant toujours été gardés par leur mère, ces enfants semblaient plus en sécurité.

Ces expériences ne vont pas dans le même sens que l'idée populaire qui veut que l'enfant séparé de sa mère en bas âge fait de l'anxiété plus qu'un autre. Les auteurs avancent qu'après l'âge de 10 mois la garderie n'a généralement que peu d'effet sur le bien-être émotionnel de l'enfant.

Il a été démontré que même si l'enfant passe la moitié de sa période d'éveil en garderie, sa préférence émotionnelle va pour sa mère. Et lorsque lui est donné le choix, l'enfant cherche sans hésiter l'aide dont il a besoin auprès de sa mère. Donc, la crainte courante des mères concernant une baisse d'amour possible, si elles envoient leur enfant en garderire, ne repose pas sur un appui scientifique.

Sur le plan social, les choses se passent différemment. (Même si les recherches sont presque toutes conduites aux Etats-Unis, nous croyons qu'elles reflètent assez bien la réalité québécoise). Les enfants qui ont une longue expérience des garderies manifestent plus d'agressivité que les nouveaux arrivés. Bronfenbrenner (1979) explique ce fait par le rôle que joue le groupe des pairs. En effet, dans certaines cultures (notamment en Russie), le groupe des pairs favorise la coopération et la conformité. Par contre, dans notre culture nord-américaine où les enfants sont très souvent séparés en fonction de leur âge et où l'individualisme prime, le groupe de pairs prédispose l'enfant à l'impulsivité, à l'égocentrisme et à l'agressivité. Ceci ne veut pas dire que c'est à cause de la garderie que l'enfant devient intolérant. Il est plus juste de croire que le groupe des pairs, dans notre

société, n'est pas un aussi bon contexte de socialisation qu'il pourrait l'être.

Un autre point ressort des études sur les milieux de garde. Les garçons sont davantage affectés que les filles par les changements dans l'environnement. Il n'y a pas d'explication sûre à ce phénomène. L'hypothèse que l'on peut faire concerne le sexe des moniteurs en garderie: peu d'hommes y travaillent. En plus, à la maison, l'enfant passe habituellement plus de temps avec la mère qu'avec le père. Peut-être y a-t-il chez le garçon une accumulation de stress dû au fait qu'il ne trouve pas dans ces milieux un nombre satisfaisant de modèles à qui s'identifier.

Une autre question demeure sans réponse sûre: quels[1] aspects de la garderie et de la maternelle aident ou nuisent au développement de l'enfant? Souvent on évoque la proportion animateurs-enfants comme reflet de la qualité du milieu. L'expérience qui suit porte justement sur ce point.

---

1. Travers et Ruopp, rapportée par Bronfenbrenner (1979).

Expérience 3

Les chercheurs ont observé un très grand nombre d'enfants et d'animateurs, ont interviewé de nombreux parents et enseignants. Les résultats indiquent que, pour les enfants de moins de 3 ans, la proportion moniteur-enfant affecte davantage que la grosseur du groupe. Lorsqu'il y a peu de moniteurs, les enfants ont tendance à être apathiques et passifs: d'autre part, les moniteurs ont moins de temps pour des activités d'apprentissage. Pour les enfants de 3 à 5 ans, la grosseur du groupe est plus importante que la proportion moniteur-enfant: il semble que l'enfant profite davantage dans un groupe de moins de 25 personnes, même si la proportion moniteur-enfant est bonne. Dans les groupes restreints, les moniteurs passent plus de temps en interaction sociale avec les enfants que les moniteurs dans les grands groupes. Dans les groupes restreints, certains comportements sont plus fréquents que dans les groupes larges: les enfants donnent davantage leur opinion, émettent leurs idées plus souvent, sont plus persistants et coopérants. Dans les groupes larges, les enfants sont portés à errer, à rester en retrait.

Pour l'enfant de moins de 3 ans, l'important est donc de pouvoir interagir avec l'adulte, de façon à établir une base de sécurité qui l'incite à l'exploration. Avec l'âge, l'adulte prend moins de place dans la vie de l'enfant au profit du groupe des pairs. Après 3 ans, l'adulte a moins d'emprise sur l'enfant et, comme souligné précédemment, le groupe des pairs a tendance à promouvoir l'agressivité et l'individualisme: c'est dans ce sens

qu'un groupe trop large peut nuire au développement de l'enfant.

* * * * * * * * * * *

Nous n'avons encore que peu parlé du contenu des programmes éducatifs en garderie et maternelle. Sur le plan des acquisitions intellectuelles, l'enfant profite, comme on pourrait s'y attendre, à la mesure de l'intensité de l'orientation: plus un programme est structuré autour d'un contenu cognitif, plus l'enfant se développe sur ce plan. Cependant, les effets à long terme sont minces: avec le temps, si l'action n'est pas soutenue, l'enfant perd ses acquisitions. Par "action soutenue", nous entendons principalement l'implication de la mère, ou du père, dans le processus d'apprentissage. En effet, des études démontrent que le contexte d'apprentissage idéal est la maison où le professeur "supervise" les activités de la mère avec son enfant: dans ce contexte, la mère devient plus confiante en elle-même et plus active, soit sur le plan éducatif ou communautaire. Mais il n'est pas possible d'envisager de tels programmes d'éducation sur une large échelle.

Cette observation quant au contexte optimal nous amène à reparler des activités et des relations interpersonnelles. La dyade, en autant que les deux personnes éprouvent des sentiments positifs l'une pour l'autre, est le milieu idéal pour le développement de l'enfant. D'autre part, les activités sont plus profitables lorsqu'elles se font conjointement et qu'elles suivent un ordre de complexité grandissante.

Il est peu pertinent de chercher les effets du groupe d'enfants dans les acquisitions intellectuelles: un enfant ne sera pas plus avancé sur le plan intellectuel si on le place en garderie (exception faite pour les familles défavorisées où la maison présente tellement peu de stimulations éducatives que l'enfant risque de ralentir sur le plan intellectuel). Par contre, la vie en groupe a un effet sur les conduites et les relations envers les adultes et les pairs. L'enfant qui passe beaucoup de temps avec des enfants de son âge intègre moins vite les normes culturelles adultes.

Idéalement, le moniteur de garderie et le professeur de maternelle se comportent de façon à stimuler, soutenir et encourager les activités de l'enfant orientées sur des tâches (questionner, instruire, répondre, complimenter, réconforter). Ce sont du moins les facteurs les plus

importants isolés par Bronfenbrenner à la lumière des recherches effectuées dans le domaine.

Un des axes du développement de l'enfant concerne la balance du pouvoir. Dans une relation avec l'adulte, l'enfant gagne à détenir un pouvoir de plus en plus grand, à la mesure de ses capacités grandissantes. Or, nous avons vu la nécessité de nuancer ce principe. Dans les groupes larges, comprenant des enfants de plus de trois ans, la puissance des interactions entre les enfants est telle que le développement risque d'être perturbé sur le plan social: les manifestations d'agressivité et d'individualisme ne sont pas suffisamment endiguées.

LES APPORTS DU MILIEU SCOLAIRE AU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

A l'école, les périodes d'apprentissage sont plus longues et plus denses: il y a les matières à apprendre. On croit l'enfant maintenant capable de demeurer assis pendant une heure, de rester attentif, et de travailler (pas seulement jouer). Dans le curriculum "officiel",

il y a peu de références au développement social et affectif. Pourtant, l'école est un milieu important pour l'enfant: il y passe une grande partie de ses journées et y vit beaucoup de choses sur le plan social et affectif. C'est dans ce sens que quelques auteurs étudient le curriculum "caché" de l'école, c'est-à-dire ce qu'implique indirectement le milieu scolaire pour l'enfant en développement affectif et social.

Les transitions

Pour celui qui n'a connu ni la garderie, ni la maternelle, l'école est le premier contexte social à proprement parler. L'enfant se retrouve parmi un groupe d'enfants de son âge: il n'a pas autant l'attention de l'adulte qu'à la maison, les chances de rivalité sont plus fortes. Souvent, l'instituteur, ou l'institutrice, est le premier adulte (mis à part les parents) avec lequel il doit trouver un terrain d'entente. L'enfant s'attend à trouver chez ce nouvel adulte les mêmes traits qu'il connaît chez sa mère ou chez son père. Nécessairement, il aura à s'ajuster.

Pour celui qui a connu la garderie et/ou la maternelle, l'école marque quand même une étape. Habituellement, le groupe scolaire est plus large, l'horaire plus rigide et l'atmosphère plus impersonnelle. L'enfant prend aussi, la plupart du temps, connaissance des "plus vieux": il s'aperçoit que les plus vieux ont des privilèges qu'il n'a pas, que les vieux agissent d'une manière qu'il ne comprend pas toujours...

Pour tous les enfants, l'école provoque des sentiments au-delà du contexte familial (amitiés, agressivités). On reproche souvent à l'école d'être un agent "conservateur", dans le sens de favoriser le respect de l'ordre social, le respect des traditions. Nous n'entrerons pas dans ce débat politique mais nous n'ignorons pas la possibilité que l'école tienne ce rôle. Sur un plan plus restreint, il ressort que l'école influence le développement social des enfants selon leur milieu de provenance[1]. En effet, il est reconnu que l'école est généralement moins "compétente" pour socialiser les enfants de milieux socio-économiques faibles. Il y aurait trop de discordances entre les valeurs véhiculées dans l'école et celles véhiculées dans certains milieux d'origine de l'enfant (minorités ethniques, défavorisés...).

---

1. Voir à ce sujet Elkin et Handel (1978).

En admettant que les valeurs d'un milieu s'inscrivent dans les activités, les rôles et les relations interpersonnelles, nous voyons l'importance qu'une transition écologique (passage d'un milieu à l'autre comme l'entrée en garderie, en maternelle ou à l'école) se réalise sans trop de "cassures". Il importe que l'enfant retrouve dans un nouveau contexte des éléments familiers qui lui donnent la confiance nécessaire pour se développer.

LA RELATION A L'ENSEIGNANT

Suivant nos propres valeurs, on accorde plus ou moins d'importance à la relation qu'établissent l'enfant et l'enseignant. Pour certains, la réussite scolaire dépend avant tout du talent pédagogique de l'enseignant(e). D'autres croient que la qualité de la relation personnelle influence davantage que l'enseignement lui-même. Il n'y a pas de recherches qui puissent définitivement trancher la question. Chacun y va de ses valeurs et les nôtres rejoignent davantage la deuxième position que la première. En ce sens, nous suggérons un retour sur la théorie de Richter, en prenant le point de vue de l'adulte-enseignant

en relation avec l'enfant. Ensuite, nous préciserons les apports de deux courants populaires, soit celui de Thomas Gordon et celui de l'Analyse transactionnelle.

Les projections selon Richter

Tout comme le parent, l'enseignant est susceptible de projeter sur l'enfant des attentes, il est porté à revivre de vieux conflits vis-a-vis certains enfants.

Exemple II

Lorsque Louise (enseignante) demande un volontaire en classe pour différentes tâches, Josée est toujours la plus prompte à répondre. Josée est très créatrice (peinture, danse) et aime faire des mini-spectacles. Louise peut difficilement s'empêcher de rabrouer Josée. Elle a beau se dire qu'il est bon de favoriser la créativité et la libre expression des enfants, son agressivité prend le dessus vis-à-vis cette élève. Elle juge Josée très exhibitioniste alors que le professeur de l'an dernier la trouvait tout simplement très vivante. Avec un peu d'aide, Louise se rend compte qu'elle revit face à Josée, un vieux conflit de rivalité qu'elle vivait il y a plusieurs années vis-à-vis de sa soeur cadette, toujours plus "remarquée" qu'elle. Se rendre compte qu'elle déplace un vieux problème lui permet de laisser tomber un peu de pression en ce qui concerne Josée.

Exemple 12

Paul (enseignant) a gardé de son enfance une image très désagréable. Il a l'impression d'avoir toujours eu peur de tout, d'avoir été mauviette et il l'accepte difficilement. Maintenant, il supporte très mal les élèves qui "chignent" ou qui se montrent hésitants. Ceux-ci le ressentent et cela ne fait qu'empirer la situation. Ne se sentant pas acceptés, ils perdent davantage confiance en eux-mêmes, ce qui a pour effet d'accroître l'impatience de Paul.

La qualité de la communication

Avec les recherches de Gregory Bateson aux Etats-Unis et celles de Ronald Laing en Angleterre s'est amorcé un nouveau mouvement dans le domaine de la santé mentale. Ces chercheurs ont montré que l'on pouvait comprendre les troubles d'adaptation à la lumière de la qualité de la communication dans le milieu de vie. Prenons l'exemple de la mère qui achète deux chemises à son fils, une rouge et une bleue. Un matin le fils s'amène à la cuisine avec la rouge. Sa mère le regarde anxieusement: "Comment, tu ne l'aimes pas la bleue?" Qu'arriverait-il s'il portait la bleue? Elle le prendrait sans doute aussi comme un rejet. Le fils est pris dans une situation intenable: qu'il porte l'une ou l'autre de ces chemises, il y a

conflit avec la mère. Il y a double contrainte (double-bind): c'est l'exemple type d'une mauvaise communication. Une des propriétés de la double-contrainte est de semer la confusion et même souvent de provoquer des comportements bizarres. Si vous voyez le fils porter 2 chemises l'une par-dessus l'autre, vous allez sans doute vous interroger sur son équilibre mental. Par contre, si vous considérez le type de communication auquel il a à "s'adapter" à la maison, vous le trouverez peut-être justement "bien adapté".

La qualité de la communication joue aussi un rôle à l'extérieur de la famille. Plus la communication sert à véhiculer des messages sur le plan relationnel, moins les locuteurs risquent de se sentir satisfaits de leur relation. Par exemple, un professeur dit à un élève qui n'a pas fait ses exercices pour le cours: "T'as encore fait le fou hier je suppose?" Cette question contient un reproche et même un peu de mépris qui réfère à d'autres situations que celle qui est vécue ce jour-là. Et si l'élève, ressentant le blâme sous-jacent, se sent coincé et ne veut rien répondre, on y verra la confirmation de sa faute. Le problème est que le professeur, dans la façon de formuler sa question, semble plus intéressé à lui faire un message du genre "j'en ai assez de tes folies" qu'à

récolter de l'information sur la soirée de l'élève (aspect contenu versus aspect relationnel).

Il faut aussi accorder une attention spéciale au degré de consistance entre le langage verbal et le langage non-verbal. Selon qu'il y a plus ou moins d'accord entre les deux types de messages, les locuteurs sont plus ou moins à l'aise dans leurs réactions.

QUELQUES PRINCIPES SELON THOMAS GORDON

Thomas Gordon, dans un guide pour l'enseignant efficace, dresse une liste de 12 entraves à la communication. Ces façons de communiquer sont des entraves lorsqu'il y a un conflit. (Gordon, 1979)

1. Ordonner, commander diriger

   Cette façon de communiquer revient à dire à un élève que ses sentiments, besoins ou problèmes ne comptent pas, ou que lui-même n'est pas important (message relationnel). L'étudiant réagit souvent par de la colère ou du ressentiment.

2. Prévenir, menacer

Le professeur ordonne quelque chose et annonce le "malheur" qui suivra la désobéissance. Il ne provoque habituellement que l'hostilité des élèves.

3. Faire la morale

Le message que le professeur envoie dans ce cas est qu'il ne fait pas confiance au jugement des élèves: il réfère l'élève à une loi extérieure à lui-même. Les élèves risquent de se sentir coupables et mauvais.

4. Donner des conseils, faire des suggestions

Encore ici, le professeur envoie un message de non-confiance. En plus, les conseils et suggestions couvrent une invitation à la dépendance: les adolescents le prennent très mal et passent malheureusement beaucoup de temps à se battre contre cette attitude de supériorité plutôt qu'à trouver pour eux-mêmes leurs modes de résolution de problème.

5. Convaincre, argumenter

Devant une argumentation logique (tu ne devrais pas agir ainsi parce que...), les élèves se sentent inférieurs et jugés irrationnels.

6. Juger, critiquer, blâmer

Ces messages provoquent un sentiment d'infériorité chez les élèves: ils se sentent stupides, inadéquats ou incompétents lorsqu'un adulte (parent ou éducateur) porte sur eux un jugement néfatif.

Un enfant qui se sent évalué a tendance à cacher ses émotions, à se renfermer. Souvent, il réagit avec colère: "T'es pas si fin toi-même".

7. Faire des éloges, faire des évaluations positives

Lorsque l'enfant ne partage pas l'éloge que le professeur fait de lui, il a l'impression qu'on veut le manipuler: "Tu dis cela pour que je me tienne tranquille".

Les élèves savent bien qu'un professeur qui porte des jugements positifs peut aussi porter des jugements négatifs: ils se méfient. Gordon affirme qu'un éloge fait publiquement gêne les étudiants inutilement. De même, des éloges trop fréquents rendent les élèves dépendants de l'appréciation du professeur.

8. Donner des noms, ridiculiser

L'estime de soi en souffre.

9. Interpréter, analyser, diagnostiquer

"Tu fais cela seulement pour attirer l'attention." Si l'interprétation que fait l'enseignant est juste, l'étudiant se sent mis à nu, embarrassé. Si l'interprétation est fausse, l'étudiant se sent injustement accusé. D'un côté ou de l'autre, le message relationnel indique que l'enseignant se voit comme supérieur et qu'il peut connaître les motifs cachés. Ce genre d'attitude enlève aux élèves le désir d'en dire davantage.

10. Rassurer, consoler, supporter

A première vue, ces attitudes semblent utiles à l'étudiant placé devant un problème. Seulement, le fait de rassurer peut suggérer à l'étudiant qu'il devrait cesser de ressentir ce qu'il ressent. Exemple: "Ne t'en fais pas, tout ira bien. Tu te sentiras mieux demain." Qu'est-ce qui nous dit que ça ira mieux demain? Pourquoi l'étudiant ne devrait-il pas s'en faire?

L'exemple extrême est celui du déprimé: tout le monde cherche à le remonter, à le faire sourire. Cette attitude ne peut qu'empirer son sentiment de solitude et d'incompréhension. Tout le monde lui dit qu'il n'a pas de raison de s'en faire autant, qu'il devrait voir la vie du bon côté... Alors, il peut se sentir stupide de s'en faire autant et déprimer davantage.

11. Questionner, vérifier

Les étudiants se sentent souvent menacés par les questions, surtout lorsqu'ils ne savent pas où le professeur veut en venir. Ils se protègent en demandant: "Pourquoi tu me demandes cela?"

C'est surtout lorsque l'étudiant fait face à un problème que les questions sont à éviter: elles dirigent l'attention vers un point qui intéresse le professeur mais pas nécessairement l'élève.

12. Distraire, faire de la diversion, de l'humour ou du sarcasme

Devant cette attitude, l'élève ne se sent ni accepté, ni compris.

* * * * * * * * * * *

Les douze manières de nuire à la communication définies ci-haut englobent une bonne part des échanges habituels. Quelques-uns diront sûrement: "Mais, on ne peut plus ouvrir la bouche?" Il faut comprendre que Gordon définit les entraves éventuelles, les manières à éviter en cas de conflit avec l'étudiant. Dans les périodes où tout va bien, les élèves, tout comme le professeur, sont moins susceptibles, moins vulnérables aussi. En contre-poids, Gordon suggère quatre facilitateurs, autrement dit quatre manières d'activer la résolution d'un conflit.

1. Silence

Le silence n'interrompt pas le fil des idées que l'étudiant poursuit. Il a cependant le désavantage de ne pas faciliter la poursuite de l'expression de soi. En plus, l'étudiant risque de ne pas être assuré d'une écoute: Il ne sait pas non plus si le professeur comprend.

2. Confirmer

Exemple: acquiescer de la tête, dire "oui je vois"... Cette attitude facilite davantage la communication que ne le fait le silence, mais elle ne prouve pas que le professeur accepte et comprend les propos de l'étudiant.

3. Invitations au dialogue

Exemple: "As-tu envie de m'en parler davantage?" Par cette attitude, l'enseignant exprime sa disponibilité à l'écoute. Seulement, il ne prouve pas qu'il accepte ou qu'il comprend l'étudiant.

4. Ecoute active

C'est l'attitude idéale, selon Gordon.[1] L'enseignant est actif dans ce sens qu'il donne du "feedback" à l'étudiant. Il reformule les propos de l'étudiant et demeure réceptif à ce que l'étudiant ajoute. De cette manière, l'étudiant se sent respecté et compris: il apprend à accepter ses émotions et touche plus rapidement au coeur du problème. L'étudiant demeure responsable de la résolution de son problème. Se sentant accepté, il sera davantage prêt à écouter en retour ce que le professeur veut exprimer.

1. Les principes de Gordon ne visent pas exclusivement la relation éducative. Ils ont aussi été formulés, dans d'autres ouvrages, en fonction des relations familiales.

QUELQUES PRINCIPES DE BASE DE L'ANALYSE TRANSACTIONNELLE

Lorsqu'on parle du Parent, de l'Adulte et de l'Enfant en Analyse Transactionnelle, on réfère à des états du moi présents dans chaque individu.

Le Parent[1] est formé par les informations enregistrées par l'enfant au cours des premières années de sa vie: ainsi, cet état du moi origine du passé vécu. Chacun de nous a enregistré les paroles et les gestes de ses parents: chacun de nous a donc un côté Parent qui lui est unique. Les communications parentales ont pu être interprétées par l'enfant à travers le ton de la voix, l'expression du visage ou le contact physique: lorsqu'il sera capable de saisir les messages verbaux, l'enfant les enregistrera comme tels. Voici quelques exemples d'information retenue par l'enfant: "ne conte pas de mensonges", "tu es une bonne fille lorsque tu manges tout ce qu'il y a dans ton assiette", "c'est pas beau de bouder"...

Le Parent ne fait pas que briser les élans spontanés. Dans un sens positif, il peut protéger des dangers. Par exemple: "ne touche jamais aux couteaux!" Cet état du

---

1. HARRIS, J.A. (1969).

moi qu'est le Parent comprend aussi les informations du type "comment faire un lit, comment plier des draps": il s'agit d'informations utiles à l'enfant qui apprend à se débrouiller. Plus tard, il saura les adapter à sa convenance en autant qu'elles n'ont pas été inculquées avec force. Plusieurs ont connu les difficultés de conciliation soulevées lors du partage du premier appartement en quittant la famille: chacun a ses manières de "tenir maison" et il est parfois difficile de les assouplir.

* * * * * * * * * * *

L'Enfant est formé d'enregistrements internes, par opposition au Parent qui enregistre l'information provenant de l'extérieur. L'enfant, principalement dans la première année de sa vie où il ne connaît pas le langage verbal, enregistre des émotions. Au pôle négatif, de par sa dépendance et ses gaucheries d'enfant, les risques sont nombreux pour qu'il enregistre en lui-même le sentiment de ne pas "être correct" (pas OK). Un simple regard dur de la part du parent peut faire surgir un sentiment intense d'être inadéquat. Au pôle positif, l'état du moi qu'est l'Enfant permet la créativité, la curiosité, le désir de contact, la capacité d'émerveillement.

Selon les tenants de l'analyse transactionnelle, l'enfant, au moment de quitter le foyer pour entrer à l'école, a déjà enregistré l'essentiel pour former son côté Enfant. Les expériences ultérieures ne feront que renforcer le matériel déjà existant.

* * * * * * * * * * *

Le côté Adulte commence de prendre forme lorsque l'enfant est capable de vérifier par lui-même la validité de l'information reçue: de cette manière, il peut moduler l'apport du Parent. D'un autre côté, en apprenant à jauger l'expression de ses émotions de manière à ne pas se blesser inutilement, il module l'apport de l'Enfant.

* * * * * * * * * * *

Comme l'indique le terme "transactionnel"; la personne humaine n'est pas considérée comme évoluant en vase clos, mais bien à travers des transactions. Celles-ci tendent à être complémentaires. Une position Parent tend à provoquer un état Enfant chez la personne visée. Imaginez quelqu'un qui vous dit sur un ton de reproche: "t'es encore en retard?" Il est fort possible que, sans savoir pourquoi, vous vous sentiez obligé de vous défendre, de donner des excuses, de rendre des comptes comme le

ferait un enfant. Pour illustrer la complémentarité dans l'autre sens, imaginez quelqu'un qui vous aborde d'un air désolé: "c'est trop dur pour moi ce problème-là". Il est possible que vous vous sentiez "appelé" à le rassurer, comme le ferait un "bon parent".

Un autre exemple. Paul demande à Pierre: "Quand passe le prochain autobus?" Pierre répond: Ah!, les autobus ici, il ne faut pas s'y fier, ils sont toujours en retard". La conversation est mal partie car Paul se place du côté Adulte et Pierre du côté Parent. Il n'y a pas complémentarité, mais plutôt disparité entre ces états du moi.

Appliquée aux relations enseignant-étudiant, l'analyse transactionnelle distingue 5 attitudes de l'enseignant à partir des 3 états du moi définis ci-haut. Le tableau qui suit définit ces 5 attitudes par rapport à un pôle positif et par rapport à un pôle négatif; il inclut aussi l'effet de chaque attitude sur l'atmosphère de la classe et sur le cheminement de l'étudiant. (inspiré de FLARO, 1979).

L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ET SES EFFETS

	PÔLE POSITIF	PÔLE NEGATIF	EFFETS
LE PARENT CRITIQUE	- Fonctions protectrices. - Conduites telles que commander, questionner, guider, exprimer positivement un désaccord, être direct.	- Fonctions persécutrices. - Conduites telles que ridiculiser, mettre en garde, crédonner, blâmer, dire des noms.	- Risque de favoriser la dépendance des étudiants. - Dans une classe, il y a une atmosphère chargée de pouvoir (pôle négatif) ou d'autorité (pôle positif).
LE PARENT SUPPORTANT	- Donne des permissions. - Il rassure, prend soin de, encourage, sympathise, écoute et fait des éloges.	- Va à la rescousse. - Il s'accroche, étouffe, établit des relations symbiotiques, sonne faux.	- Favorise (+) les habiletés d'apprentissage ou l'incapacité à résoudre des problèmes. - Le climat est démocratique (+) ou symbiotique.
L'ADULTE	- Il donne des informations. - Il est logique, factuel, direct et objectif. - Il clarifie, résume, s'informe et fait des hypothèses.	- Il travaille avec des données fausses. - Il croit tout savoir, fait des sermons, avance des idées sans vérifications.	- Il favorise la pensée claire et logique (+) ou bien la pensée confuse (-). - Il crée un climat thérapeutique (+) ou impersonnel (-).
L'ENFANT LIBRE	- Il aime le plaisir, est spontané et actif. - Il aime jouer.	- Il est distrait, impulsif, désorganisé et exigeant.	- Il structure l'énergie des étudiants (+) ou favorise le chaos (-). - Il crée un climat stimulant ou inconsistant.
L'ENFANT ADAPTE	- Fonctions de socialisation. - Il se conduit d'après les normes établies, se montre toujours "correct". Il se soumet.	- Il cherche l'approbation ou se rebelle. Il boude, tend à se retirer et à demeurer inactif.	- Il favorise les conduites sociales acceptables (+) ou aberrantes (-). - Il crée un climat de stabilité appropriée (+) ou un climat de désordre.

FACTEURS PHYSIQUES

Nous retenons deux facteurs de l'environnement physique scolaire[1]: la grandeur de l'école et le nombre d'activités auxquelles l'enfant peut prendre part. Il semble que dans les grosses écoles, le jeune risque davantage le rejet, surtout s'il présente des traits particuliers. D'ailleurs, le pourcentage d'abandons est plus grand dans les grandes écoles que dans les petites.

Dans une petite école, la participation de chaque élève est importante et, par conséquent, les caractéristiques individuelles prennent le second plan: l'enfant a tendance à être plus actif, plus satisfait de lui-même, plus intéressé par le travail en groupe.

Dans une grande école, le fonctionnement est plus complexe: les horaires du personnel ont tendance à être plus rigides, les élèves se sentent davantage coupés de leur vie de quartier. Les problèmes de marginalisation sont plus fréquents. Par ricochet, les parents dont les enfants fréquentent une grande école risquent eux aussi d'éprouver plus de difficulté: ils ne se sentent pas à

---

1. Bouchard (1981).

l'aise dans "la grande bâtisse" et, si leur enfant n'est pas motivé, ils sont portés à intervenir de manière coercitive tout en regrettant d'agir ainsi.

Nous avons mentionné à plusieurs reprises déjà l'importance de la participation à des activités, l'importance de l'établissement de relations positives. La petite école semble mieux se prêter à cela que la grande, d'une part, vu le degré moindre d'impersonnalisation, d'autre part, vu l'administration moins complexe (l'enseignant se sent possiblement davantage chez lui).

CHAPITRE VI

POINTS DE REPERE

Ce chapitre a pour but de donner des points de repère généraux, utiles à la compréhension du développement de l'enfant, sans référer exclusivement aux contextes de vie discutés dans les chapitres prédécents. Il s'agit donc de notions applicables à différents contextes.

L'ASPECT PERCEPTUEL

Lorsque l'enfant peut différencier, par la vue, sa mère des personnes étrangères, il est apte à constater son absence. On parle, de manière courante, de l'angoisse des huit mois ou de la réaction à l'étranger. Lorsque la mère disparaît de son champ de perception, l'enfant panique car il n'est pas encore capable de faire une image d'elle: pour lui, absence égale disparition irrévocable. Nous voyons que la sphère cognitive intéragit avec la sphère sociale et avec la sphère affective. A deux mois, l'enfant s'agrippe au sein comme s'il s'agissait de son propre corps: il ne sait pas que sa mère est séparée de lui. Petit à petit, il mesure les distances, se rend compte que c'est quelqu'un d'autre qui le rassure, le change et le nourrit. Ses gestes de crier, tendre les

bras, ses sourires, sont au début des réflexes dirigés vers personne en particulier. Vers six ou huit mois, l'enfant canalise ces réflexes "sociaux" vers la personne qu'il reconnaît comme centrale: on peut alors parler d'attachement, de début de socialisation. Il ressent de la détresse lorsqu'en cas de besoin, il ne retrouve pas autour de lui la personne qui le soigne habituellement.

La façon dont l'enfant perçoit les gens autour de lui change avec l'âge. Le jeune enfant, même lorsqu'il possède très bien la langue maternelle, décrit les autres de manière "univalente", c'est-à-dire qu'il les trouve, soit tout à fait bons, soit tout à fait mauvais.

Exemple 13

Judith arrache des mains de Michèle un petit appareil radio. Michèle le réclame mais Judith s'éloigne sans écouter. Michèle court vers Judith, s'agrippe à ses cheveux et tire en disant "Donne-moi ça"! Judith hurle, et la monitrice de la garderie intervient pour les séparer. Pour Michèle, Judith est une "voleuse". Pour Judith, Michèle n'est qu'un "bébé". L'animatrice tente de les raisonner, mais sans succès. Pourtant, quelques minutes auparavant, elles s'amusaient toutes les deux au même casse-tête et se trouvaient très gentilles, de part et d'autre.

Pour se décrire, les enfants utilisent généralement des caractéristiques physiques. "Luc, c'est celui qui

habite en face" ou bien "Luc, il a les cheveux roux". Avant 10 ou 12 ans, les enfants ne semblent pas s'intéresser aux caractéristiques psychologiques des gens qui les entourent. Spontanément, ils ne s'interrogent pas sur leurs intentions.

Exemple 14

Michel, pris par son jeu de billes, fait un faux mouvement et jette par terre un pot de fleurs qui se brise en miettes. Anne le regarde avec de gros yeux: "T'as cassé le pot de fleurs de Pierre (moniteur)!" Michel se trouble et regarde Pierre d'un air inquiet. Pierre s'approche: "C'est pas grave, t'as pas fait exprès. Viens on va ramasser les morceaux". Anne va vers les autres enfants et dit: "Michel a cassé le pot de fleurs". Pour elle, le fait que Michel ait fait exprès ou non n'a pas d'importance: elle en reste à constater les faits.

D'après les experts, il est illusoire de compter faire comprendre aux enfants que "c'est l'intention qui compte". Les enfants pourront peut-être redire ce que l'éducateur(trice) leur a répété plusieurs fois à ce sujet, mais d'eux-mêmes ils ne tiendront pas compte de ces nuances avant 10 ou 12 ans.

Il y a un avantage à ce que l'enfant apprenne tôt à considérer les traits de personnalité et les dispositions psychologiques de ses compagnons: il peut mieux prévoir

les situations, il sait plus à quoi s'attendre. S'il est habile pour lire les émotions dans les visages, il peut répondre de manière appropriée. L'enfant qui ne possède pas ces habiletés n'arrive pas à généraliser à d'autres situations et dans un sens reste "lié" à la situation du moment.

Exemple 15

Luc sait que lorsque Marc soupire en baissant les yeux, il est triste et risque de pleurer. Luc a alors le choix, selon son humeur, de consoler Marc, de l'ignorer, ou de l'attaquer s'il lui en veut. Jean, lui, n'a pas enregistré cette information à propos de Marc et est souvent pris par surprise lorsqu'il ne veut plus jouer ou qu'il devient irritable.

LE JEU

Le jeu de l'enfant atteint sa période d'intensité la plus grande au moment où l'enfant étend le plus largement sa connaissance de lui-même, sa connaissance du monde

physique et social, ainsi que sa connaissance des systèmes de communication.[1]

Définition:

1. Le jeu est une activité agréable.
2. Le jeu ne comporte pas de but, d'objectifs extérieurs. L'enfant joue pour jouer.
3. Le jeu est volontaire et spontané.
4. Le jeu implique une participation active.

Reprenant les principes de l'activité bénéfique, on peut concevoir que l'enfant gagne à s'engager dans des jeux progressivement plus complexes, en compagnie d'une ou de plusieurs personnes avec lesquelles il entretient des relations affectives positives: idéalement, à travers ses jeux, il acquiert un pouvoir de plus en plus grand.

Il existe différentes sortes de jeu: le jeu avec les objets, le jeu de règles, le jeu intéractionnel, le jeu ritualisé... Dans l'évolution de ces jeux, comme d'ailleurs dans tout processus évolutif chez l'enfant, un mouvement de décentration s'opère. Au début égocentrique, l'enfant se tourne graduellement vers les autres.

---

1. GARVEY, 1977.

Les débuts du jeu social

Vers 18 mois, l'enfant s'adonne habituellement assez bien à la coopération: il peut concevoir que chaque "ami" a son tour, et il peut imiter ce que fait un compagnon. Même si son expérience sociale antérieure a été très riche, elle impliquait la plupart du temps des aduites coopératifs qui faisaient abstraction de leurs désirs pour l'amuser. Or, les premiers contacts avec d'autres enfants risquent d'être orageux, car chacun demande plus qu'il ne donne...

Le jeu avec objets

L'enfant passe beaucoup de temps à explorer ce qui l'entoure, il se demande ce que sont tous ces objets qui traînent par terre ou que l'on place près de lui. Il se demande à quoi ils servent et comment ils fonctionnent.

Vers 9 mois, il ne possède que quelques "tactiques": il porte à sa bouche, tourne l'objet de tous les côtés, le frappe au sol.

Vers 12 mois, il prend le temps d'inspecter l'article avant quoi que ce soit. Mais par la suite, les objets semblent traités indifféremment (il frappe, porte à sa bouche, balance).

Vers 15 mois, il inspecte encore davantage. Il tend à utiliser les objets selon les usages conventionnels. Une cuiller sert à nourrir, un peigne sert à coiffer...

Vers 21 mois, il cherche à faire des assemblages, comme pour créer des scènes plus complètes. Par exemple, mettre un chapeau à une poupée qu'il vient de coiffer.

Vers 24 mois, les activités se complexifient et deviennent plus "réalistes". Plus tard (vers 30 ou 36 mois), l'enfant fait agir les objets: la poupée conduit une motocyclette et ramasse des fleurs, le camion décharge le sable...

* * * * * * * * * * *

Le jeu avec les objets peut être abordé sous l'angle du développement intellectuel. Ici, nous le considérons à l'intérieur d'une visée sociale et affective. Ainsi, l'enfant, par l'intermédiaire des objets, accomplit différents gestes sociaux: il prête une balle, il montre un

camion, il reprend la balle qu'il a prêtée, il partage un piano... L'enfant peut aussi s'exprimer par l'intermédiaire, ou au moyen des objets. D'ailleurs, la thérapie par le jeu s'appuie sur le principe que l'enfant peut liquider des conflits en faisant des scènettes, en jouant avec du matériel non structuré (où il peut être spontané).

Le jeu avec le langage

Il y a trois sortes de jeu social avec le langage. La première comprend les rimes spontanées et le jeu de mots. Le second type de jeu social concerne la fantaisie, l'insensé: par exemple, donner des noms bizarres aux compagnons, inventer des mots, inventer des histoires folles. Le troisième type est le jeu de conversation: par exemple, un enfant pose des questions et l'autre répond toujours par le même début de phrase.

Le jeu proprement social

Lorsque les enfants construisent des scènes en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre, ils entrent tout

à fait dans la sphère sociale: ils assument des rôles, prennent des identités différentes. De ce fait, ils exercent leurs connaissances quant aux classes d'individus, quant aux relations interpersonnelles, quant aux déroulements "réalistes" des actions courantes.

Avant l'âge de trois ans, l'enfant réussit mal à coordonner ce type de jeu: ses connaissances font défaut. Il ne sait pas encore tirer des plans d'action et ses habilités à la communication verbale sont trop imparfaites.

Observer ces jeux permet de voir sous quel jour les enfants se représentent le monde car chacun crée son personnage et le drame qui l'entoure. Cela permet de voir comment chacun différencie les sexes, les statuts sociaux.

Au tout début de l'adolescence, cette catégorie de jeux perd habituellement de son intérêt.

Le jeu ritualisé

Par des rituels, l'enfant répète des gestes contrôlés ou tout simplement des phrases. On peut imaginer que le

jeu ritualisé favorise un sentiment d'appartenance, de cohésion.

LES PAIRS

Longtemps, on a cru que la vie sociale de l'enfant ne commençait qu'à l'âge scolaire. Maintenant, on découvre que de très jeunes enfants intéragissent entre eux, sur le plan verbal, qu'ils ont des affinités pour certains, qu'ils se reconnaissent en se revoyant et même qu'ils peuvent faire d'excellents "thérapeutes" pour des enfants plus vieux.

Par "pairs", on désigne habituellement les compagnons d'âge et de niveau de développement semblables. Alors qu'en présence des adultes, l'enfant prend contact avec les normes de la société, le groupe des pairs ne comporte pas d'apprentissage à ce niveau: il se centre sur sa propre vie. Néanmoins, les relations avec les pairs

favorisent la socialisation, et cela de façon non-intentionnelle.[1-2-3]

Leur importance

Un enfant entre d'autant plus facilement en relation avec des pairs qu'il vit son attachement à la mère dans la sécurité et dans la confiance. Malgré tout, les relations aux pairs ne puisent pas uniquement aux apprentissages familiaux. Elles ne font pas non plus que pratiquer les modes relationnels propres au milieu familial. Les expériences avec des enfants du même âge aident à régulariser les émotions, rendent plus efficace dans l'élaboration de nouvelles relations, suscitent un sentiment d'appartenance à un groupe et contribuent à l'adaptation nécessaire de l'enfant vis-à-vis l'environnement (particulièrement sur le plan cognitif). On pourrait difficilement prétendre que l'intelligence, telle que la mesurent les tests, dépend des occasions qu'a l'enfant d'intéragir avec des pairs.

---

1. ELKIN et HANDEL, 1978.
2. MC GURK, 1978.
3. HARTUP, 1979.

Seulement, il semble que l'utilisation que fait l'enfant de son intelligence soit étroitement reliée aux expériences sociales.

En quoi les relations aux pairs sont-elles uniques? Par-dessus tout dans leur égalitarisme. Même si certaines relations se teintent de hiérarchie, le mouvement d'ensemble amène l'enfant à partager, à donner et à recevoir. Entre eux, les enfants s'essaient à maîtriser l'expression de leur agressivité: la partie n'est pas perdue d'avance, comme dans les relations au parent! En effet, la réciprocité tarde à s'apprendre en famille, là où l'enfant inévitablement s'en remet aux parents pour la majorité des décisions importantes. Un second facteur rend les relations aux pairs uniques: le peu de contraintes. Vis-à-vis les pairs, l'enfant n'a pas accumulé de dettes affectives, il n'a pas non plus de position fixe dans une hiérarchie. Parallèlement, à l'intérieur de la famille, il sait que ses parents ont tout fait pour lui: certains auteurs estiment que ce lien de loyauté ("Je leur dois tout, je ne peux les trahir"), marque très tôt l'enfant et pour longtemps. En plus, la famille comporte un ordre quasi inébranlable: un grand frère restera toujours un grand frère, le nom de l'enfant restera celui du père ou de la mère...

Expérience 4[1]

Un chercheur établit des corrélations entre la qualité des relations aux pairs durant l'enfance et la délinquance. Il établit une autre corrélation entre le premier facteur et la santé mentale de l'adulte. Ainsi, l'acceptation et l'estime des pairs en rapport avec un enfant donné pourrait permettre de prédire l'adaptation sociale et émotive ultérieure. A remarquer que jusqu'à maintenant, les chercheurs n'ont trouvé que peu d'éléments de prédiction; les relations aux pairs semblent un indice précieux sans pour autant prendre un pouvoir de prédiction absolu.

Nous pouvons rendre l'expérience 4 facilement utilisable en traduisant les résultats de la manière suivante: les enfants non aimés de leurs compagnons de classe, les enfants impopulaires et ignorés, sont ceux-là mêmes qui risquent de développer des troubles psychologiques et des troubles de conduite à l'âge adulte. Naturellement, la question se pose à savoir quels types d'enfants plaisent davantage.

Les compagnons populaires

La popularité d'un enfant dépend de nombreux facteurs, parmi lesquels:

---

1. ROFF, voir Hartup, 1978.

- apparence extérieure (beauté)
- nom
- classe sociale
- intelligence
- amicalité
- affirmation de soi en société
- adhésion aux valeurs conventionnelles.

Le trait d'amicalité occupe une place centrale. Il se définit comme l'habileté à encourager et à faire des compliments, la capacité de porter attention aux autres et de faire des compromis. Les enfants amicaux sont aussi ceux avec qui les autres préfèrent jouer. Dans le milieu scolaire, un chercheur trouve que les enfants aimés par leurs pairs sont rarement dépendants des enseignants. On peut expliquer ce résultat en supposant que l'enfant dépendant de son professeur n'a pas les ressources émotives suffisantes pour que les compagnons voient en lui un allié enrichissant.

Plusieurs questions demeurent sans réponse concernant la discrimination que fait l'enfant entre les compagnons qu'il aime et ceux qu'il n'aime pas. On ignore par exemple sur quoi repose le choix de se confier à tel enfant et non à tel autre, de prêter ses jouets à l'un et non à l'autre. On pourrait bien sûr l'expliquer avec

notre tête d'adulte, mais cela ne concorderait pas nécessairement avec l'opinion de l'enfant.

Les dangers que comportent les relations aux pairs

Comme il a été discuté précédemment en rapport avec les garderies et les maternelles, le monde des pairs risque d'ouvrir la porte à l'expression désordonnée de l'agressivité (compte tenu de la grosseur du groupe et du nombre de moniteurs(trices)). D'autre part, on peut imaginer le risque que l'enfant, dans un souci de popularité, se conforme à des normes, étouffe sa créativité au profit de l'appartenance à un groupe donné.

LES AMITIES

Tous les pairs ne sont pas des amis, et tous les amis ne sont pas du même âge ou du même niveau de développement. C'est pourquoi nous distinguons les deux phénomènes sous des rubriques différentes, tout en rappelant qu'en

certains points, les relations aux pairs ressemblent aux relations d'amitiés.

Comparativement à la relation enfant-parent, la relation d'amitié entre enfants est très vulnérable: elle relève du "vouloir" et ne s'appuie sur aucune sécurité légale. Les amis ne peuvent faire aucune réclamation formelle, ils n'ont aucun droit ou privilège officiels.

L'amitié sous différents angles [1-2]

L'amitié à 2 ans ne remplit pas exactement les mêmes fonctions qu'à 10 ans ou qu'à l'adolescence. En grandissant, l'enfant change sa conception de l'amitié et sa manière d'être ami. Mais à tous les âges, les amis sécurisent, nous servent de point de comparaison, nous introduisent dans de nouveaux endroits, confirment notre identité. Plusieurs recherches montrent que les paires d'amis se caractérisent par un haut degré de ressemblance (même âge, même sexe, même stature, même niveau d'intelligence). Il est difficile de savoir si ces similarités

1. HARTUP, 1978.
2. RUBIN, 1980.

sont dues aux arrangements externes (conditionnements sociaux, répartition par âge dans les classes, écoles de quartiers...) ou à des motivations internes. En accord avec la deuxième hypothèse, on pourrait croire que des enfants se ressemblant ont plus de possibilités d'intéractions et de partage. D'autre part, on ne peut ignorer l'élément de complémentarité qui teinte un grand nombre d'amitiés. En définitive, chaque alliance s'explique par un degré variable de similarités et de complémentarités.

L'enfant d'âge préscolaire se fait des amis au gré des activités. Son ami est celui qui joue avec lui à ce moment. "Veux-tu être mon ami?" peut signifier "Veux-tu me passer ton ballon?" A cet âge, l'appareil cognitif ne permet pas de concevoir les relations en dehors des activités concrètes.

Vers 7 ou 8 ans, la sphère des activités domine encore: l'enfant s'attend à ce que ses amis partagent les même activités et qu'ils aient les mêmes goûts. Plus tard (vers 10 et 11 ans), il se préoccupe des valeurs et des règles en vigueur à l'intérieur de ses relations. Au début de l'adolescence, il cherchera la compréhension d'autrui, le partage des intérêts, les confidences. Cette évolution relève surtout du domaine cognitif. Les éléments affectifs varient moins en fonction de l'âge que

les éléments cognitifs, du moins tel qu'on peut le vérifier avec nos méthodes de mesure.

La question de l'âge

Des enfants d'âges différents forment parfois de bons amis. Le plus jeune acquiert au contact du plus vieux des habiletés pratiques aussi bien que des habiletés "gratuites" (e.g. apprendre à rouler un jeton sur sa main). Le plus vieux s'enrichit parfois d'une expérience d'accomodation au plus jeune, d'une expérience de responsabilité.

Il a été démontré[1] que de jeunes enfants pouvaient être d'excellents thérapeutes pour les enfants plus vieux qui ont tendance à s'isoler. Au contact du plus jeune, ils prennent des responsabilités et se sentent valorisés; par conséquent, ils intègrent plus facilement les groupes d'enfants de leur âge.

---

1. HARTUP, 1978.

CHAPITRE VII

LA COMPETENCE ET LES HABILETES SOCIALES

La tendance est grande en psychologie de définir la santé par une absence de symptôme. Cette façon de voir comporte un désavantage certain, et c'est le fait qu'on connaît très mal les moyens à prendre pour éviter que l'enfant ne développe des symptômes. En fait, il y a de nombreuses théories à ce sujet, et elles se contredisent sur plusieurs points. On se retrouve alors sur un terrain peu sûr qui demande néanmoins de porter des jugements de taille.

Parler de compétence et d'habiletés sociales implique que l'on se situe en fonction d'un pôle positif et amène à identifier des comportements observables que l'enfant peut apprendre. Il ne s'agit pas de diagnostiquer des traits de caractère fixes mais d'évaluer la qualité de l'interaction entre l'enfant et l'environnement.

Avant de pouvoir développer des habiletés sur le plan social, l'enfant doit vivre un attachement sécurisant à la mère (Gesten et Coll., 1978). Ceci veut dire que l'enfant qui n'a pas la certitude interne qu'un lien solide l'unit à sa mère, n'a pas non plus d'intérêt pour les autres personnes qui l'entourent.

A travers la littérature, nous avons sélectionné huit habiletés sociales qui nous semblent à la fois faciles à

définir en termes de comportements et importantes à acquérir:

1° Regarder dans les yeux
2° Parler assez fort
3° Etre capable d'être meneur ou meneuse
4° Etre capable de donner de l'attention à l'autre
5° Parler de soi
6° Accepter un compliment
7° Reconnaître les émotions
8° Résoudre un problème interpersonnel.

Bien entendu, l'acquisition de ces habiletés se fait différemment, selon l'âge de l'enfant: le développement cognitif donne une teinte particulière à la majorité de ces habiletés. Pour l'éducateur ou le parent qui souhaite faciliter l'apprentissage des habiletés sociales, il faudra aussi tenir compte de l'âge des enfants dans le choix des méthodes employées: par exemple, les discussions conviennent bien à l'adolescence mais peu à l'âge pré-scolaire, les jeux de marionnettes plaisent davantage aux petits.

LE CHOIX DES HABILETES

L'importance de regarder dans les yeux et de parler assez fort est relativement évidente. L'enfant qui regarde la personne à qui il s'adresse dans les yeux a plus de chances de capter son attention et de créer une atmosphère d'échange. Quand à la force de la voix, il s'agit d'un handicap sérieux pour les enfants timides ou ceux qui vivent en retrait. Pour qu'ils puissent s'intégrer dans un groupe, il est nécessaire que leurs compagnons entendent leurs suggestions d'activités ou leurs opinions.

La troisième habileté, la capacité d'être meneur, implique que l'enfant soit en mesure de prendre la tête d'un groupe. Cela ne veut pas dire tout diriger. Il semble au contraire que le meneur efficace soit celui qui sait prendre en considération l'opinion des autres et qui sait aussi donner sa place quand il y a lieu.

La capacité de donner de l'attention à l'autre s'apparente à l'empathie. En bas âge, l'enfant ne possède pas les qualités nécessaires à l'empathie. Seulement, il peut graduellement apprendre que ses compagnons vivent des émotions différentes des siennes et qu'ils présentent des traits qui leur sont propres. Il peut aussi apprendre

que l'attention qu'il porte aux autres incite à la réciprocité. Finalement, l'attention aux autres constitue une donnée essentielle à une bonne communication.

En parlant de lui-même, l'enfant s'ouvre au monde extérieur et invite les autres à se rapprocher de lui. Habituellement, cela produit un effet d'entraînement: les autres se sentent plus à l'aise pour parler d'eux-mêmes, ce qui augmente les chances d'établir des relations gratifiantes. Evidemment, nous ne faisons pas allusion aux enfants qui racontent sur eux-mêmes des histoires invraisemblables ou qui sont incapables de laisser la parole aux autres.

Accepter un compliment équivaut en quelque sorte à accepter que les autres se rapprochent de nous et cela est nécessaire lorsqu'on veut bâtir des relations sociales significatives.

Quant à la septième habileté, savoir reconnaître les émotions, il faut considérer plusieurs éléments pour en apprécier la pertinence. D'abord, l'âge de l'enfant: avant cinq ans, il ne distingue habituellement que trois émotions, soit la colère, la joie et la tristesse. Et encore faut-il que les images présentées accentuent les traits du visage pour que l'enfant y associe la bonne

émotion. Nous parlons d'images car c'est le plus souvent par ce moyen que les tests mesurent la capacité d'identifier les émotions. Dans la réalité, l'enfant doit tenir compte du contexte, du ton de voix et du langage non-verbal. Et lorsqu'il est directement impliqué dans la situation, toute son émotivité entre en jeu.

A quoi peut servir la capacité de reconnaître les émotions que vivent les autres? Eh bien, elle sert à prédire la réaction des autres. Elle permet d'apprécier avec plus d'exactitude la situation vécue. En grandissant, l'enfant réussit à faire de plus en plus de nuances dans l'identification des émotions: il en vient à distinguer la honte de la culpabilité, le doute de l'indifférence. Pour distinguer ces émotions complexes, il faut beaucoup d'expérience et un appareil cognitif élaboré.

On voit que les habiletés sociales décrites ci-haut son interreliées: les considérer isolément donnerait un tableau inexact de l'enfant compétent sur le plan social. Par exemple, il est important de savoir parler de soi, mais cette qualité doit s'associer à celle de savoir donner de l'attention aux autres.

La capacité de résoudre un problème interpersonnel fait l'objet d'une rubrique particulière à cause de

l'ampleur qu'elle est appelée à prendre dans la vie sociale des jeunes.

LA RESOLUTION DE PROBLEMES INTERPERSONNELS

L'enfant habile à résoudre les problèmes qu'il rencontre avec ses compagnons possède une autonomie qui garantit une vie sociale profitable. Plusieurs expériences ont déjà été tentées aux Etats-Unis pour apprendre aux jeunes comment résoudre les difficultés relationnelles.[1-2-3] Les programmes d'entraînement varient d'un auteur à l'autre, selon le type de population auquel ils s'adressent (mésadaptés socio-affectifs, troubles d'apprentissage, enfants impulsifs, etc.) et aussi selon l'âge des enfants. Ils se donnent pour la plupart à des groupes d'enfants dans les écoles: quelques fois, ils s'adressent à des familles.

---

1. Gesten et coll., 1978.
2. Cox et Gunn, 1980.
3. Combs et Slaby, 1977.

Un groupe de chercheurs[1] de Philadelphie a développé une série de programmes d'entraînement à la résolution de problèmes interpersonnels. Ils s'adressent aux préscolaires, aux élèves du primaire, aux adolescents ou aux parents. Leur objectif central est d'enseigner "comment" penser et non "quoi" penser et "quoi" faire. D'après eux, la meilleure façon d'envisager un problème comporte les étapes suivantes:

- définir le problème;
- générer le plus grand nombre possible de solutions alternatives;
- évaluer les conséquences de chaque alternative;
- choisir la solution que l'on veut appliquer;
- appliquer la solution et reprendre le processus en cas de non-satisfaction.

La deuxième étape rend bien l'objectif central énoncé plus haut. En effet, le contenu des solutions envisagées compte moins que leur nombre. Par exemple, tous les enfants, mêmes les mieux socialisés, envisagent à l'occasion des solutions coercitives (arracher un jouet, donner un coup de pied, menacer, etc...); cependant, les recherches montrent que les plus compétents réussissent, à la

---

1. Spivack, Platt et Shure, 1976.

différence des moins compétents, à identifier un grand nombre de possibilités devant un même problème.

Naturellement, il existe des préalables à l'amorce des étapes de la résolution de problèmes. Vers quatre ans, l'enfant peut réussir à identifier des alternatives et des conséquences, à la condition qu'il possède bien les pré-requis[1] suivants:

- connaître le sens des mots utiles pour envisager les alternatives:
  - .. ou
  - .. non
  - .. et

- connaître le sens des mots utiles pour envisager les préférences:
  - .. quelques
  - .. pareil(le)
  - .. différent(e)

- connaître le sens des mots pour décrire les émotions:
  - .. content(te)
  - .. triste (avoir de la peine)
  - .. en colère (choqué(e))

---

1. Cartledge et Milburn, 1980.

- connaître le sens des mots utiles pour envisager des conséquences:

  - peut-être
  - pourrait
  - si - alors
  - pourquoi - parce que

Des situations quotidiennes peuvent très bien servir de contexte d'apprentissage pour ces notions comme pour l'ensemble des habiletés sociales. Il existe aussi des "programmes" structurés[1] qui demandent par exemple que soit consacrée une période de trente minutes par jour à l'acquisition d'habiletés spécifiques. Des études démontrent que les professeurs peuvent jouer un rôle préventif et curatif important dans l'adaptation sociale des jeunes lorsqu'ils animent en classe des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Quant aux parents, leur contribution est encouragée principalement auprès des jeunes qui ne fréquentent pas l'école.[2]

---

1. Spivack, Platt et Shure, 1976.
2. Shure et Spivack, 1978.

CONCLUSION

La compétence sociale peut se définir par des habiletés spécifiques elles-mêmes identifiées par des chercheurs, des professionnels de la santé et des enseignants. On ne peut cependant la considérer en dehors d'un contexte culturel. C'est ainsi que, par exemple, le contact visuel soutenu peut être signe de franchise pour les uns, et signe d'impolitesse pour les autres. Dans ce chapitre, nous nous en sommes tenus aux résultats de recherches effectuées en Amérique du Nord. Il s'agit de recherches qui établissent des corrélations entre certaines habiletés sociales et l'adaptation sociale telle qu'évaluée par différents professionnels.

La notion de popularité se rapproche de celle de compétence sociale mais implique le point de vue des pairs plutôt que des professionnels. Elle est mesurée très souvent selon le choix des pairs pour la personne de compagnie la plus agréable ou qui possède les plus grandes qualités. Il reste que dans certains cas (e.g. leader négatif, tyran, bouffon), la popularité à l'intérieur d'un groupe ne garantit pas l'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels ou à établir des relations gratifiantes.

BIBLIOGRAPHIE

AINSWORTH, M.D. Infant - mother attachment. American psychologist, 34(10), 932-937, 1979.

AMBROSE, A. Human social development: an evolutionary - biological perspective in H. McGurk (ed.). Issues in childhood social development. Cambridge University Press, 1978.

ARIES, P. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris: Seuil, 1973.

BADINTER, E. L'amour en plus. Paris: Flammarion, 1980.

BELSKY, J.: STEINBERG, L.D. The effects of day care: a critical review. Child development, 49, 929-949, 1978.

BERGERET, J. Personnalité normale et pathologique. Dunod, 1974.

BETTELHEIM, B. L'amour ne suffit pas. Fleurus, 1970.

BOUCHARD, C. Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant. Apprentissage et socialisation, 4(1), 4-25, 1981.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development Harvard University Press, 1979.

CARTLEDGE, G.; MILBURN, J. Teaching social skills to children: innovative approaches, Pergamon Press, 1980.

CLOUTIER, R. La garderie, c'est pour les enfants ou leurs parents? Apprentissage et socialisation, 2, 13-20, 1979.

COMBS, M.L.; SLABY, D. Social skills training with children in B.B. Lahey, A.E. Kaldin (eds). Advances in clinical child psychology. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1977.

COX, R.D.; GUNN, W.B. Interpersonal skills in the schools: assessment and curriculum development in P. Rathjen, J.P. Foreyt, Social competence: intervention for children and adult. Pergamon Press, 1980.

DODSON, F. Aimer sans tout permettre. Laffont, 1977.

ELKIN, F.; HANDEL, G. (3e éd.) The child and society: the process of socialization. Random house, 1978.

ERIKSON, E.H. Enfance et société. Delachaux et Niestlé, 1969.

FARRAN, D.C.; RAMEY, C.T. Infant day care and attachment. Child development, 48, 1112-1116, 1977.

FLARO, L. A transactional model for evaluating teacher behaviors. Transactional Analysis journal, 9, 195-199. 1979.

GARVEY, C. Play. Harvard University Press, 1977.

GESTEN, E.L., et al. Promoting peer related social competence in schools in M.W. Kent, J.E. Rolf (eds). Primary prevention of psychopathology. University Press of New England, 1979.

GORDON, J. Enseignants efficaces. Editions du Jour, 1979.

HARRIS, J.A. I'n OK, your're OK. Harper and Row, 1969.

HARTUP, W.H. Children and their friends in H. McGurk (ed.). Issues in childhood social development. Cambridge University Press, 1978.

HARTUP, W.H. Peer relations and the growth of social competence in M.W. Kent, J.E. Rolf (eds). Primary prevention of psychopathology. University Press of New England, 1979.

HETHERINGTON, E.M. Divorce: a child's perspective. American psychologist, 34, (10). 851-858, 1979.

HOFFMAN, L.W. Maternal employment: 1979. American psychologist, 34, 859-865, 1979.

LAMB, M.E. Paternal influences and the father's role. American psychologist, 34 (10), 938-943, 1979.

LAOSA, L.M. Social competence in childhood in M.W. Kent, J.E. Rolf (eds). Primary prevention of psychopathology, 1979.

MARANTZ, S.A.; MANSFIELD, A.F. Maternal employment and the development of sex-role stereotyping in five to eleven-year-old girls. Child development, 48, 668-673, 1977.

MCGURK, H. (ed). Issues in childhood social development. Cambridge University Press, 1978.

MORON, P. L'adolescent et le divorce de ses parents. Revue de Neuropsychiatrie Infantile, 26 (10-11), 513-517. 1978.

OLIVIER, C. Les enfants de Jocaste, Denoël/Gonthier, 1980.

OSTROVSKY, E. L'influence masculine et l'enfant d'âge préscolaire. Delachaux et Niestlé, 1959.

OVERTON, W.F.; REESE, H.W. General models for man-environment relations in H. McGurk (ed). Ecological factors in human development. Amsterdam: North-Holland, 1978.

PROVOST, M.A. L'effet des garderies sur le développement de l'enfant. Santé mentale au Canada, 28 (1), 7-10, 1980.

RICHTER, H.E. Parents, enfant et névrose. Paris: Mercure de France, 1963.

RITTERMAN, N.M. Paradigmatic classification of family therapy theories. Family process, 16 (1), 29-46, 1977.

RUBIN, Z. Children's friendships. Harvard University Press, 1980.

SCHAFFER, H.R.; CROOK, C.K. The role of the mother in early social development in H. McGurk (ed). Issues in childhood social development, 1978.

SCHWARZ, J.C.; WYNN, R. The effects of mothers'presence and previsits on children's emotional reaction to starting nursery school. Child development, 42, 871-881, 1971.

SHURE, M.B.; SPIVACK, G. Problem-solving techniques in childrearing. Jossey-Bass, 1978.

SOULE, M. et coll. (eds). Frères et soeurs, Paris: ESF, 1981.

SPIVACK, G.; PLATT, J.J.; SHURE, M.B. The problem-solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

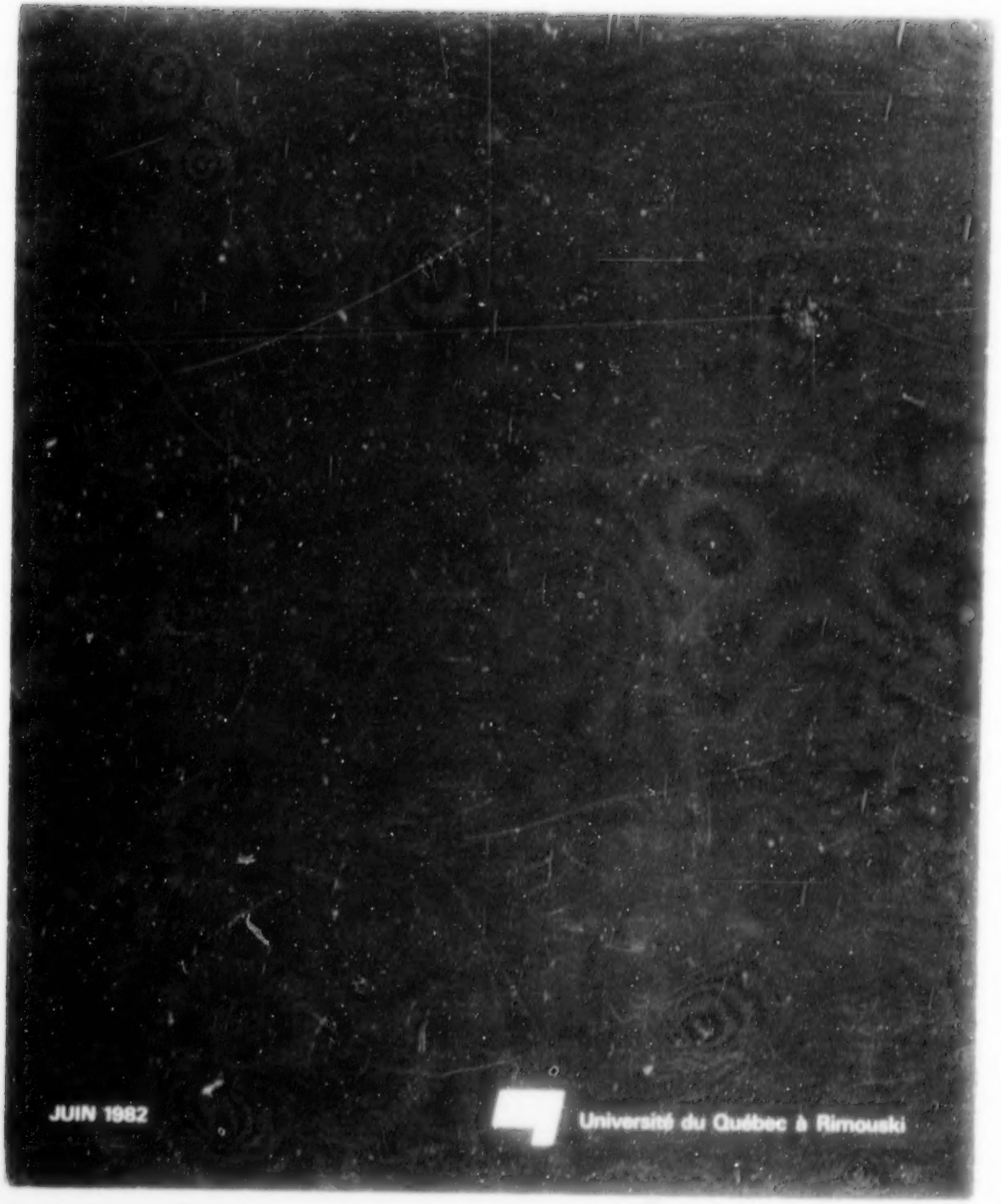
TCHOU (ed). L'Oedipe, un complexe universel, 1977.

THE GAZETTE. Edition du 7 juin 1980. Study of separate twins: heredity seems to win over environment.

THOMPSON, J.D.; VAN HOUTEN, D.R. The behavioral sciences: an interpretation. Addison-Wesley, 1970.

WATZLAWICK, P. The language of change. New York: Basic Books, 1978.

WINNICOTT, D.W. L'enfant et le monde extérieur. Petite Bibliothèque Payot, 1957.


JUIN 1982
Université du Québec à Rimouski